

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a)
autor(a), o texto completo desta tese
será disponibilizado somente a partir
de 03/08/2020.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

**ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE:
ANÁLISE DO PROCESSO DE FUNDAMENTAÇÃO E
SISTEMATIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências da Motricidade.

Agosto – 2018

LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE:
ANÁLISE DO PROCESSO DE FUNDAMENTAÇÃO E
SISTEMATIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências da Motricidade, área de concentração: Pedagogia da Motricidade Humana.

Rio Claro
Agosto – 2018

370.71 Rufino, Luiz Gustavo Bonatto
R926e Entre a escola e a universidade : análise do processo de
fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional
de professores de Educação Física / Luiz Gustavo Bonatto Rufino. - Rio
Claro, 2018
795 f. : il., figs., gráfs., tabs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biotecnologia de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - Formação. 2. Epistemologia da prática profissional. 3.
Formação de professores. 4. Prática pedagógica. 5. Saberes docentes. 6.
Profissionalização do ensino. I. Título.

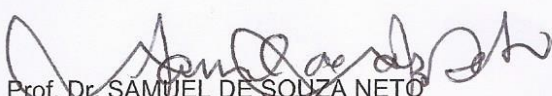
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: ANÁLISE DO PROCESSO DE FUNDAMENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTOR: LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE , especialidade: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

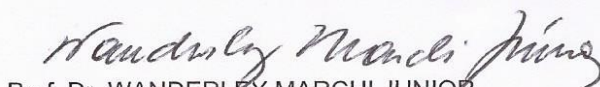
Prof. Dr. VICENTE MOLINA NETO

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança / UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS



Prof. Dr. JOSE ANGELO GARIGLIO

Escola de educação Física / Universidade Federal de Minas Gerais - MG



Prof. Dr. WANDERLEY MARCHI JUNIOR

Departamento de Educação Física / Universidade Federal do Paraná - PR

Rio Claro, 03 de agosto de 2018

DEDICATÓRIA

“... o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário, é a pior escola do mundo”.
(António Nóvoa, em entrevista à Carta Educação, março de 2017)

“Aos professores e professoras de profissão, àqueles ‘contrariadores de destino’, que efetivamente colocam em prática as ações pensadas e refletidas e produzem saberes oriundos dessas práticas.

Aos professores e professoras que, apesar dos inúmeros desafios, gostam do que fazem e nem por isso precisam ser menosprezados ou colocados à margem da sociedade.

Aos professores e professoras de Educação Física que, por mais adversos que sejam seus contextos, são responsáveis por demonstrar, cotidianamente, que esse componente curricular é tão importante quanto qualquer outro e pode contribuir para uma sociedade melhor. Enfim, aos professores e professoras que lutam por uma Educação Física cada vez melhor, apesar de todos os pesares”.

AGRADECIMENTOS

Embora apareça como uma das primeiras seções que compõem os elementos pré-textuais das teses, via de regra, os agradecimentos são escritos ao final do processo, momento inevitável de se revisitar as histórias, os percalços e as experiências que permitiram chegar até aqui. Certamente não foi fácil! Porém, graças à colaboração, ajuda, parceria e amizade de uma série de pessoas e instituições, foi possível concluir esse estudo. A todos que auxiliaram de alguma forma, meus mais sinceros sentimentos de GRATIDÃO!

Olhando para trás vejo que muita coisa aconteceu nesses últimos quatro anos! Não sei dizer se quatro anos passam muito devagar ou muito depressa! Um intervalo de Jogos Olímpicos ou de Copa do Mundo, um ciclo eleitoral, uma avaliação quadrienal da pós-graduação nacional... tempo para uma graduação ou para um doutorado. Tempo para se construir uma tese, iniciar ou consolidar uma carreira profissional, readaptar-se aos planos que a vida tende a mudar, manter e renovar as amizades e deixar ir o que não mais pertence. Foi nesse intervalo de tempo que me *(re)construí* e foi a partir das relações estabelecidas por meio do AFETO que pude me desenvolver não apenas como pesquisador, mas também como ser humano. Talvez esses ciclos de quatro anos permita-nos buscar a nossa “*humanização*”...

Eu diria que uma tese acadêmica é o mais coletivo de todos os trabalhos individuais. Se o processo de escrita e autoria não deixa de ser uma ação por diversas vezes solitária, tenho certeza que ele só foi possível graças às pessoas que me apoiaram e às relações estabelecidas durante todo esse período. Não seria possível nomear individualmente a todas, pois trata-se de um número considerável que direta ou indiretamente contribuiu de alguma maneira nessa [*árdua*] empreitada. Todavia, menciono abaixo alguns desses “*imprescindíveis*”...

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a minha mãe, *Jandira*, pelo apoio incondicional em todos os momentos, dos mais turbulentos aos mais leves, sendo sempre meu ponto de apoio, meu porto seguro. Obrigado por tudo!

Ao meu “*anjo mais novo*”, minha querida irmã: *My!* Por não medir esforços em me ajudar e por mostrar que as distâncias físicas conseguem ser apaziguadas em meio ao esforço de nos mantermos unidos!

A todos meus *familiares* e *amigos* próximos pelos incentivos e apoios que permitem renovar a caminhada mesmo quando o cansaço se mostra presente. Em especial, gostaria de agradecer a ajuda e colaboração dos meus amigos *Léo* e *Sissy* por serem sempre presentes e verdadeiros! Espero que possamos caminhar juntos por muito tempo!

Também gostaria de agradecer a *Carol* e as boas surpresas que a vida nos reserva quando estamos inteiramente atentos à elas. Sem seu apoio, sobretudo nessa reta final, conversas e sonhos a caminhada seria certamente muito mais dificultosa. Obrigado por trazer leveza, paz, serenidade e permitir que estejamos dispostos à vida!

Aos amigos do *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho* (NEPEF: FPCT) e do grupo *Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino* (DOFPPEN) pelas parcerias, estudos e também conversas, viagens, risadas e muito mais! Vocês são grandes exemplos de profissionais!

Gostaria de agradecer ainda as instituições que passei nos últimos anos e que me permitiram de certa forma desenvolver o doutorado concomitante às inúmeras experiências profissionais. *Serviço Social do Comércio* (SESC Piracicaba), *Faculdade de Americana* (FAM), *Centro Universitário de Jaguariúna* (UNIFAJ) e *Prefeitura Municipal de Paulínia*.

Agradeço também a *UNESP* por todas as experiências passadas ao longo desses últimos anos. Destaco os membros da *Seção de Pós-Graduação do IB de Rio Claro* e da *FC de Bauru* e o *Programa Ciências da Motricidade – Interunidades* pelas oportunidades e contribuições.

A *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES* pela bolsa institucional oferecida durante parte da realização dessa tese, bem como por meio da outorga da bolsa *PDSE* para a realização do estágio de pesquisa no exterior. Muito obrigado!

Ao professor *Samuel* devo além da gratidão pela orientação salientar um apreço especial por todo o carinho na condução de nossa relação, estando sempre atento ao que acontecia e oferecendo sempre uma forma de apoio por meio de nossas calorosas conversas e risadas! Obrigado por todas as oportunidades, viagens, orientação, diálogos sobre a tese e sobre a vida. E muito obrigado por me permitir enxergar mais longe. Você é um gigante!

A professora *Cecília Borges*, a *Université de Montréal* (UdeM) e todos os *amigos* do Canadá. *Je vous remercie!!!* Foi a mais incrível experiência que pude vivenciar em toda a minha vida, tornando-se um divisor de águas em todos os sentidos! Obrigado por tudo!

Aos membros da banca, pela leitura atenta e criteriosa com relação ao trabalho e por toda a disponibilidade apresentada. Em especial: Profª. Dra. *Flavia Medeiro Sarti*, Prof. Dr. *Vicente Molina Neto* (ambos tanto na qualificação quanto na defesa), Prof. *José Angelo Gariglio* e Prof. Dr. *Wanderley Marchi Júnior*. Muito obrigado professores!

Aos *alunos* pelos quais pude exercer esse “*ofício impossível*” (em linguagem Freudiana) denominado docência. As crianças, jovens, adolescentes e adultos com os quais desenvolvi/ desenvolvo de alguma forma processos de ensino e aprendizagem são a verdade razão de todo o esforço na busca pelo desenvolvimento profissional. Obrigado por tudo!

Em especial, gostaria de agradecer aos *participantes* dessa pesquisa. Foram no total 110 pessoas que se disponibilizaram de alguma forma com a realização desse trabalho, doando seu tempo e colaborando para essa pesquisa. Ressalto a colaboração dos *professores formadores*, grandes representantes da Educação Física brasileira que se disponibilizaram à participar do estudo e contribuíram muito. Um agradecimento aos *professores de Educação Física* das redes públicas (Estadual e municipais) de São Paulo que responderam ao questionário diagnóstico, permitindo que pudéssemos traçar o panorama realizado. Por fim, e de forma ainda mais especial, deixo meu agradecimento aos *professores colaboradores*. Minha gratidão é imensa de poder ter contado com docentes competentes e dedicados que não mediram esforços em ajudar. Muito obrigado professores, sem vocês esse trabalho não seria possível!

Todas as pessoas mencionadas e outras tantas (quer por desatino, quer pela limitação das páginas necessárias) são importantes. Se eu pudesse desejar um único encaminhamento eu gostaria que esse trabalho pudesse desencadear um pouco de “*fome*”, a *mesma “fome”* que me instigou para sua realização. Revisito algumas palavras proferidas por Rubem Alves:

É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome (...). Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (...) o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo (ALVES, 2004, p. 20 e 21).

O autor conclui esse texto salientando: “*A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo ele acabará por fazer uma maquineta de roubar queijos. Toda tese acadêmica deveria ser isso: uma maquineta de roubar o objeto que se deseja*” (ALVES, 2004, p. 23).

Pensando bem, esse trabalho não se constituiu ao longo de quatro anos. Foram mais de dez anos até o momento dedicados à Educação Física (entre graduações, especializações, mestrado e agora doutorado). Porém, ampliando essa visão, esse é um esforço de uma vida inteira. Desde as primeiras vivências corporais na infância que sempre me fizeram pronunciar que faria Educação Física quando crescesse e que seria essa a minha “*profissão*” (mesmo sem ter discernimento na época sobre os múltiplos significados dessa palavra!). Não posso afirmar que esse trabalho se tornará uma “*maquineta de roubar o objeto que se deseja*”. No entanto, ele não se encerra por aqui, uma vez que, felizmente, há ainda muito para se *LUTAR*.

Para os próximos quatro anos, eu ainda não sei o que vai acontecer... só o tempo irá dizer! Mas desejo que possamos manter e sempre revigorar a *FOME* que nos permita *LUTAR* pelos nossos objetivos! A todos, meu MUITO OBRIGADO!!!

EPÍGRAFE

*“E trata de guardar estes poucos preceitos:
Não dá voz ao que pensares, nem transforma em ação um pensamento tolo.
Amistoso, sim, jamais vulgar.
Os amigos que tenhas, já postos à prova,
Prende-os na tua alma com grampos de aço;
Mas não caleja a mão festejando qualquer galinho implume
Mal saído do ovo. Procura não entrar em nenhuma briga;
Mas, entrando, encurrala o medo no inimigo,
Presta ouvido a muitos, tua voz a poucos.
Acolhe a opinião de todos – mas você decide.
Usa roupas tão caras quanto tua bolsa permitir,
Mas nada de extravagâncias – ricas, mas não pomposas.
O hábito revela o homem (...).
Não empreste nem peça emprestado:
Quem empresta perde o amigo e o dinheiro;
Quem pede emprestado já perdeu o controle de sua economia.
E, sobretudo, isto: sê fiel a ti mesmo.
Jamais serás falso pra ninguém Adeus.
Que minha bênção faça estes conselhos frutificarem em ti”.*
(Hamlet, de William Shakespeare, tradução de Millôr Fernandes, grifo nosso).

*“Pra começar... Cada coisa em seu lugar
E nada como um dia após o outro.
Pra quê apressar... Se não sabe onde chegar
Correr em vão se o caminho é longo...
Quem se soltar... Da vida vai gostar
E a vida vai gostar de volta em dobro.
E se tropeçar... Do chão não vai passar...
Quem sete vezes cai levanta oito.
Quem julga saber... E esquece de aprender
Coitado de quem se interessa pouco.
E quando chorar... Tristeza pra lavar
Num ombro cai metade do sufoco.
O novo virá... Pra re-harmonizar
A terra, o ar, a água e o fogo...
E sem se queixar... As peças vão voltar
Pra mesma caixa no final do jogo.
Pode esperar... O tempo nos dirá
Que nada como um dia após o outro...”*
Tiago Iorc – “Um dia após o outro” – Zeski (2013)

*“I may never find all the answers
I may never understand why
I may never prove
What I know to be true
But I know that I still have to try”*
Dream Theater – Act II:
“Scene Eight: The Spirit Carries On”
Metropolis Pt. 2: Scenes from a memory (1999)

RESUMO

RUFINO, L.G.B. **Entre a escola e a universidade:** análise do processo de fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física. 2018. 795f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.

Dentro do campo profissional, entendido como espaço de forças e lugar de lutas e disputas de diversos agentes nele inserido, o ensino tem oscilado entre o movimento que possibilita a sua profissionalização e os processos que o proletarizam. A compreensão do trabalho docente na perspectiva da profissionalização exige, entre outras coisas, a fundamentação de saberes que possam operar na base da profissão, fato que exige novas relações entre o campo acadêmico, responsável pela formação na universidade e o campo educativo, vinculado ao exercício profissional da docência na escola. Esse processo está alicerçado na fundamentação de um novo paradigma para a prática profissional, baseado na racionalidade prática, trazendo à tona uma nova compreensão de Epistemologia da Prática dos agentes no interior de cada subcampo, tal como a Educação Física. Emerge desse contexto a necessidade de se analisar novos sentidos e significados para a prática pedagógica e seus processos de construção de saberes ligados às dinâmicas profissionais no trabalho docente. Nesse sentido, objetivamos investigar o processo de construção do paradigma da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física ancorado na racionalidade prática, buscando fundamentá-lo e sistematizá-lo a partir dos saberes que compõem tanto a prática pedagógica quanto a formação profissional, bem como aqueles que realizam a mediação da relação entre universidade e escola. Para isso, optou-se pela pesquisa com abordagem qualitativa, a qual foi dividida em duas fases. Na primeira, analisou-se as compreensões de prática na formação e na intervenção profissional pelo campo acadêmico, à luz das representações de 7 professores formadores oriundos das 6 universidades públicas do Estado de São Paulo com cursos de licenciatura em Educação Física. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo com auxílio do software NVIVO e apresentados em dois eixos: principais desafios da prática na formação e na intervenção profissional e principais possibilidades na constituição paradigmática da Epistemologia da Prática nos campos acadêmico e profissional. Na segunda fase da pesquisa, focalizamos o campo profissional a partir de 3 procedimentos desenvolvidos com professores de Educação Física. Inicialmente aplicamos um questionário diagnóstico com uma amostra de 97 docentes desse componente curricular do Estado de São Paulo para um diagnóstico da realidade. Posteriormente, selecionamos 6 professores colaboradores respondentes do instrumento para a etapa de aprofundamento do estudo, baseada na observação de aulas por meio de um diário de campo, filmagens das ações, realização da técnica de Autoconfrontação Simples e, finalmente, entrevista por meio da trajetória de vida. Os dados também foram submetidos à Análise de Conteúdo com auxílio do NVIVO. Foi possível compreender que a Análise das Práticas se mostrou como uma estratégia importante para a ressignificação das ações docentes por meio de processos reflexivos que podem levar à transformação do *habitus* profissional e, conseqüentemente, alterar significativamente os modos de agir na prática pedagógica. O processo de fundamentação de saberes tem na prática profissional seu principal fator de edificação. Dessa forma, embora muitos ainda sejam os desafios em voga, consideramos que é preciso ressignificar as visões sobre prática dentro do campo profissional na Educação Física, uma vez que é fundamental compreendermos que os saberes docentes e o *habitus* profissional devem estar em consonância com o movimento de profissionalização do ensino atualmente.

Palavras-chave: Epistemologia da Prática Profissional; Formação de Professores; Prática Pedagógica; Saberes Docentes; Profissionalização do ensino; Educação Física escolar.

ABSTRACT

RUFINO, L.G.B. **Between school and university:** foundation and systematization process analysis of Physical Education Teachers' Epistemology of Professional Practice. 2018. 795p. Doctoral Degree (PhD in Movement Sciences). Biosciences Institute, Sao Paulo State University "Julio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2018.

Inside professional field, which can be understood as a space of power and a place of struggles and disputes of diverse agents inserted in it, the teaching has oscillated between the movement that allows its professionalization and the processes that proletarianize it. The comprehension of teachers work in the perspective of the professionalization requires, among other things, the foundation of knowledges that can operate in the base of the profession, which demands new relations between academic field, responsible for training process at university and educational field, related to professional practice of teaching at school. This process is based on the foundation of a new paradigm for professional practice, based on practical rationality, bringing to the fore a new understanding of Epistemology of Practice of agents within each subfield, such as Physical Education. It emerges from this context the need to analyze new senses and meanings for the pedagogical practice and its processes of construction of knowledge linked to the professional dynamics in teachers work. In this sense, we aim to investigate the construction process of the paradigm of Epistemology of Professional Practice of physical education teachers, anchored in practical rationality, seeking to ground and systematize it from the knowledge that emerge both from pedagogical practice and professional education, as well as in the mediation of the relationship between university and school. For this, we chose a qualitative approach, which was divided in two phases. In the first one, it was analyzed the understanding of practice in the professional education and in the intervention context by the academic field, in the light of the representations of 7 teacher educators from the 6 public universities of Sao Paulo state with undergraduate courses in Physical Education. The data were submitted to Content Analysis with the aid of NVIVO software and presented in two axes: main challenges of practice in training and professional intervention and main possibilities in the paradigmatic constitution of the Epistemology of Practice in the academic and professional fields. In the second phase of the research, we focused on the professional field based on 3 procedures developed with Physical Education teachers. Initially we applied a diagnostic survey with a sample of 97 Sao Paulo state teachers of this curricular component for a diagnosis of the reality. Subsequently, we selected 6 teachers collaborators who responded to the instrument for the study's deepening phase, based on the observation of classes through a field diary, recording of the actions, development of the Simple Self-Confrontation technique and, finally, interview through the trajectory of life. The data were also submitted to Content Analysis with the aid of NVIVO. It was possible to understand that the Analysis of Practice seems to be an important strategy for the re-signification of the teachers' actions through reflexive processes that can lead to the transformation of the professional *habitus* and, consequently, significantly change the ways of acting in the pedagogical practice. The process of knowledge foundation has in professional practice its main factor of edification. Thus, although there are still many challenges in vogue, we consider that it is necessary to re-signify the visions about practice within the professional field in Physical Education, once it is very important to understand that teachers' knowledge and professional *habitus* must be in harmony with the movement of teaching professionalization.

Keywords: Epistemology of Professional Practice; Teacher Education; Pedagogical Practice; Teachers' Knowledge; Teaching professionalization; School Physical Education.

RESUMÉN

RUFINO, L.G.B. **Entre la escuela y la universidad:** análisis del proceso de fundamentación y sistematización de la Epistemología de la Práctica Profesional de profesores de Educación Física. 2018. 795p. Tesis (Doctorado em Ciências de la Motricidad). Instituto de Biociências, Universidad Estatal de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, Río Claro, 2018.

Dentro del campo profesional, entendido como espacio de fuerzas y lugar de luchas y disputas de diversos agentes, la enseñanza ha oscilado entre el movimiento que posibilita su profesionalización y los procesos que lo proletarianizan. La comprensión del trabajo docente en la perspectiva de la profesionalización requiere, entre otras cosas, la fundamentación de saberes que puedan operar en la base de la profesión, hecho que exige nuevas relaciones entre el campo académico, responsable de la formación en la universidad y el campo educativo, relacionado a la práctica profesional en la escuela. Este proceso se basa en la fundamentación de un paradigma para la práctica profesional, basado en la racionalidad práctica, trayendo a la luz una nueva comprensión de Epistemología de la práctica de los agentes en cada sub campo, como la Educación Física. Surge de este contexto la necesidad de analizar nuevos sentidos y significados para la práctica y sus procesos de construcción de saberes ligados a las dinámicas profesionales en el trabajo. En este sentido, objetivamos investigar el proceso de construcción del paradigma de la Epistemología de la Práctica Profesional de profesores de Educación Física anclado en la racionalidad práctica, buscando fundamentarlo y sistematizarlo a partir de los saberes que componen tanto la práctica pedagógica como la formación profesional, bien como aquellos que realizan la mediación de la relación entre universidad y escuela. Para ello, se optó por la investigación con abordaje cualitativo, que se dividió en dos fases. En la primera, se analizaron las comprensiones de práctica en la formación y en la intervención profesional por el campo académico, a la luz de las representaciones de 7 formadores de las 6 universidades públicas del Estado de São Paulo con cursos de Educación Física. Los datos fueron sometidos al Análisis de Contenido con ayuda del software NVIVO y presentados en dos ejes: los principales desafíos de la práctica en formación e intervención y las principales posibilidades en la constitución paradigmática de la Epistemología de la Práctica en el ámbito académico y profesional. En la segunda fase, enfocamos el campo profesional a partir de 3 procedimientos desarrollados con profesores de Educación Física. Inicialmente aplicamos un cuestionario con una muestra de 97 maestros del Estado de São Paulo para un diagnóstico de la realidad. Posteriormente, seleccionamos a 6 profesores colaboradores que respondieron al instrumento para la fase de profundización del estudio, basado en la observación de clases a través de un diario de campo, registro de las acciones, desarrollo de la técnica de auto confrontación simple y, finalmente, entrevista a través de la trayectoria de vida. Los datos también se enviaron a Análisis de contenido con la ayuda de NVIVO. Fue posible comprender que el Análisis de las Prácticas se mostró como una estrategia importante para la re significación de las acciones docentes por medio de procesos reflexivos que pueden llevar a la transformación del *habitus* profesional y, en consecuencia, cambiar significativamente las formas de actuar en la práctica pedagógica. El proceso de fundamentación de saberes tiene en la práctica profesional su principal factor de edificación. De esta forma, aunque todavía hay muchos desafíos en boga, es necesario volver a significar las visiones sobre la práctica dentro del campo profesional en la Educación Física, una vez que es muy importante comprender que los saberes docentes y el *habitus* profesional deben estar en consonancia con el movimiento de profesionalización de la enseñanza.

Palabras-claves: Epistemología de la práctica profesional; Formación de profesores; Práctica pedagógica; Saberes Docentes; Profesionalización de la enseñanza; Educación Física escolar.

RÉSUMÉ

RUFINO, L.G.B. **Entre l'école et l'université** : analyse du processus de fondation et de systématisation de l'épistémologie de la pratique professionnelle des enseignants de l'éducation physique. 2018. 795p. Thèse (Doctorat en Sciences du Mouvement). Institut de Biosciences, Université d'Etat de Sao Paulo "Julio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2018.

Dans l'intérieur du champ professionnel, compris comme un espace de forces et une place de luttes et conflits de divers agents, l'enseignement a oscillé entre le mouvement qui permet sa professionnalisation et les processus qui le prolétarisent. La compréhension de l'enseignement dans la perspective de professionnalisation nécessite, entre autres, de la fondation de savoirs qui peuvent fonctionner dans la base de la profession, ce qui exige de nouvelles relations entre le domaine académique, responsable du processus de formation à l'université et le domaine éducatif, lié à l'exercice profession d'enseignant à l'école. Ce processus est basé sur le fondement d'un nouveau paradigme pour la pratique professionnelle, basé sur la rationalité pratique, mettant en évidence une nouvelle compréhension de l'épistémologie de la pratique des agents dans chaque sous-domaine, comme l'éducation physique. Emerges de ce contexte la nécessité d'examiner de nouvelles significations à la pratique pédagogique et leur savoir liés à la dynamique professionnelle dans le travail des enseignants. En ce sens, nous visons à étudier le processus de construction du paradigme de l'épistémologie de la pratique professionnelle des enseignants d'éducation physique, ancré dans la rationalité pratique, cherchant à le fondre et le systématiser des savoirs issues de la pratique professionnelle, dans la médiation de la relation entre l'université et l'école. Pour cela, nous avons choisi une approche qualitative, divisée en deux phases. Dans le premier, nous avons analysé les savoirs pratiques sur la formation et l'intervention professionnelle par le champ académique, à la lumière des représentations de 7 formateurs de six universités publiques de l'État de São Paulo avec des cours en éducation physique. Les données ont été soumises à l'analyse de contenu à l'aide du logiciel NVIVO et présentées selon deux axes: les principaux défis de la formation pratique et l'intervention professionnelle et les possibilités dans la constitution paradigmatique de l'épistémologie de la pratique dans les domaines académiques et professionnels. Dans la deuxième phase, nous nous concentrons sur le domaine professionnel basé sur 3 procédures développées avec des enseignants d'éducation physique. Au départ, nous avons appliqué un questionnaire avec un échantillon de 97 enseignants de l'Etat de São Paulo pour un diagnostic de la réalité. Par la suite, nous avons sélectionné 6 enseignants collaborateurs qui ont répondu à l'instrument pour la phase d'approfondissement, basée sur l'observation des cours à travers un carnet de terrain, l'enregistrement des actions, le développement de la technique auto-confrontation simple et enfin l'interview à travers la trajectoire de la vie. Les données ont également été soumises à l'analyse de contenu à l'aide de NVIVO. Il a été possible de comprendre que l'analyse de la pratique prouvé comme une stratégie importante pour la re-signification des actions des enseignants à travers des processus réflexifs qui peuvent conduire à la transformation de l'habitus professionnel et, par conséquent, changer de manière significative les façons d'agir. Le processus de fondation de la savoirs a dans la pratique professionnelle son principal facteur d'édification. Ainsi, bien qu'il y ait encore beaucoup de défis en vogue, est nécessaire de redéfinir les visions sur la pratique dans le domaine professionnel en éducation physique, une fois qu'il est très important de comprendre que les savoirs et les *habitus* professionnelles des enseignants doivent être en ligne avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement.

Mots-clés : Épistémologie de la pratique professionnelle; Formation des enseignants; Pratique pédagogique; Savoirs enseignants; Professionnalisation de l'enseignement; l'Éducation physique à l'école.

LISTA DE ABREVIACÕES

AP – Análise das Práticas

BDTN – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRIFPE – Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignant

EF – Educação Física

EPP – Epistemologia da Prática Profissional

id² – The idea of the idea of physical education

IES – Instituições de Ensino Superior

NEPEF: FPCT – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho

PDSE – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

SNELIS – Secretaria Nacional de Esporte, Lazer e Inclusão Social

UdeM – Université de Montréal

ZIP – Zona Indeterminada de Prática

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico ilustrativo das representações dos diferentes poderes dos grupos que compõe a organização do trabalho escolar	80
Figura 2 - O “triângulo invertido” na configuração das relações entre grupos sociais no campo educativo	82
Figura 3 - O quadrado formativo e suas interações na configuração das relações entre grupos sociais no campo educativo	84
Figura 4 - Dinâmica da configuração interativa e relações entre grupos sociais no campo educativo	85
Figura 5 - Quadro teórico-conceitual da tese	123
Figura 6 - Quadro de relação da análise sobre a profissionalização do ensino	125
Figura 7 - Níveis das profissões e desenvolvimento de seus graus de profissionalização.....	139
Figura 8 - Níveis de profissionalidade e suas relações com os diferentes tipos de profissões	146
Figura 9 - A interação entre <i>campo</i> , <i>habitus</i> e <i>capital</i> por meio da <i>prática</i> na perspectiva de Bourdieu	190
Figura 10 - Caracterização por tipo de trabalho de pós-graduação e seus respectivos valores correspondentes	212
Figura 11 - Divisão dos estudos por programas de pós-graduação e áreas de conhecimento	213
Figura 12 – Gráfico do recorte temporal dos trabalhos analisados ano à ano e suas respectivas quantidades de estudos correspondentes	214
Figura 13 – Gráfico do recorte por região dos trabalhos analisados acerca da epistemologia da prática a partir das Instituições de Ensino Superior (IES) com estudos defendidos sobre o tema	216
Figura 14 – Estrutura metodológica da pesquisa (<i>design</i> do estudo)	238
Figura 15 - Mapa de localização das Instituições de Ensino Superior públicas pesquisadas na primeira parte do estudo.....	242
Figura 16 - Organograma do processo de desenvolvimento da aplicação do questionário diagnóstico.....	245
Figura 17 - Protocolo para a gravação da técnica de Autoconfrontação Simples com cada participante do estudo	255
Figura 18 - Protocolo para a seleção dos episódios para a realização da técnica de Autoconfrontação Simples com cada participante	256

Figura 19 - Imagens ilustrativas de momentos selecionados de alguns dos episódios de Autoconfrontação Simples analisados de um participante em específico	257
Figura 20 – Exemplo de enxerto de transcrição de um episódio de Autoconfrontação Simples de um participante em específico	258
Figura 21 - Organograma representativo das fases da pesquisa com a caracterização de seus respectivos participantes	262
Figura 22 - Representação social da estrutura funcional da profissão docente e suas inter-relações para nosso recorte de estudo	263
Figura 23 - Categorização dos professores de Educação Física respondentes do questionário inicial diagnóstico de acordo com as fases da carreira de Huberman (1995)	266
Figura 24 – Categorização dos professores de Educação Física respondentes do questionário inicial diagnóstico de acordo com as fases da carreira de Hargreaves e Fullan (2012).....	267
Figura 25 - “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO das entrevistas com os professores formadores	288
Figura 26 – Representações dos professores formadores com relação ao processo formativo dos docentes de Educação Física	370
Figura 27 – “Árvore de Palavras” da fonte “PIBID” baseado na análise do software NVIVO	392
Figura 28 – “Árvore de Palavras” da fonte “SABER” baseado na análise do software NVIVO	402
Figura 29 – Principais núcleos de saberes docentes necessários para o ensino na Educação Física de acordo com as entrevistas com os professores formadores	403
Figura 30 - “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO das entrevistas com os professores formadores com relação à importância do trabalho docente coletivo e colaborativo	441
Figura 31 – Níveis de caracterização da cultura profissional escolar e suas representações hierárquicas nas relações estabelecidas.....	448
Figura 32 – “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO dos questionários diagnósticos com os Professores de Educação Física respondentes do instrumento	452
Figura 33 – Motivos para a escolha da carreira docente na Educação Física	453
Figura 34 - Motivos para a permanência na área e a manutenção na prática profissional do ensino na Educação Física.....	455
Figura 35 – Compreensões sobre o termo “rotina” para os professores de Educação Física pesquisados.....	457

Figura 36 - Descrição das rotinas de trabalho dos professores de Educação Física pesquisados	460
Figura 37 - Descrição do processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica	463
Figura 38 - Percentual de conteúdos a serem abordados no processo de descrição dos planos de aula dos professores respondentes dos questionários	466
Figura 39 - Percentual específico dos conteúdos esportivos abordados no processo de descrição dos planos de aula dos professores respondentes dos questionários	467
Figura 40 - Percentual relacionado ao nível de ensino referente aos planos de aula dos professores respondentes dos questionários	468
Figura 41 – Organização e encaminhamento do plano de aula apresentado (<i>parte inicial, desenvolvimento e parte final</i>).....	470
Figura 42 - Aula baseada em estruturas tradicionais/tecnicistas	470
Figura 43 - Aula baseada na consideração explícita das dimensões dos conteúdos (<i>conceitual, atitudinal e procedimental</i>)	471
Figura 44 – Coerência interna e aspectos inovadores do plano de aula apresentado	472
Figura 45 - Desafios para a concretização do plano de aula	474
Figura 46 - Fundamentação do plano de aula segundo os professores respondentes do questionário	477
Figura 47 - Fontes de aprendizagem da elaboração do plano de aula e do conteúdo ministrado	479
Figura 48 - Momentos e processos marcantes que permitiram aos professores respondentes dos questionários refletir e agir da forma como apresentaram no plano de aula elaborado.....	484
Figura 49 - Embasamento e fundamentação teórica do agir profissional apresentados pelos próprios professores respondentes do questionário	487
Figura 50 - Possibilidades de reconstrução das ações segundo os professores respondentes dos questionários.....	490
Figura 51 - Principais desafios da prática profissional segundo os professores respondentes dos questionários.....	493
Figura 52 - Desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar segundo os professores respondentes dos questionários	497
Figura 53 – Considerações acerca da formação continuada segundo os professores respondentes dos questionários	500
Figura 54 – Processo de seleção da amostra de professores colaboradores para a etapa de aprofundamento do estudo	504

Figura 55 – Representação dos Professores Colaboradores e sua respectiva identificação na ordem de análise das respostas dos questionários diagnósticos	505
Figura 56 - “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO das transcrições da estratégia de Autoconfrontação Simples com os professores colaboradores.....	506
Figura 57 - A importância da análise em vídeo para o desenvolvimento da compreensão da prática profissional.....	534
Figura 58 - Eixos de socialização e suas perspectivas por meio da análise a partir da narrativa de vida dos professores colaboradores.....	598
Figura 59 - “Nuvem de palavras” da análise no software NVIVO das entrevistas por meio da narrativa de vida com os professores colaboradores.....	599
Figura 60 - Eixos de análise da Prática Profissional dos Professores Colaboradores	648
Figura 61 - Categorização dos dados da análise do processo de intervenção profissional dos Professores Colaboradores	660
Figura 62 – Compreensões sobre a prática profissional à luz da perspectiva sociológica bourdieusiana.....	713
Figura 63 – Esquema representativo dos processos reflexivos tendo em vista a transformação das práticas fundamentados pela compreensão de Epistemologia da Prática Profissional	725

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de algumas reportagens ilustrativas acerca da temática das alterações nas políticas públicas brasileiras na área da educação nos últimos anos	69
Quadro 2 - Análise das Idades do Ensino e da Formação de Professores no contexto internacional e suas perspectivas para a profissionalização docente	93
Quadro 3 - Representação da constituição histórica da Educação Física no Brasil sob o ponto de vista de alguns marcos legais	104
Quadro 4 - Definições dos conceitos de profissionalismo, profissionalização e socialização profissional	142
Quadro 5 - Lista de Instituições de Ensino Superior públicas do Estado de São Paulo com cursos de licenciatura em Educação Física participantes do estudo	241
Quadro 6 - Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o respectivo número de aulas observadas e registradas no diário de campo	248
Quadro 7 - Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o tempo relativo de gravação em vídeo das aulas observadas (em horas)	251
Quadro 8 - Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o tempo relativo de gravação em vídeo da Autoconfrontação Simples com cada participante	257
Quadro 9 - Relação de professores colaboradores da segunda etapa de aprofundamento do estudo e o tempo relativo à entrevista por meio da trajetória de vida	261
Quadro 10 – Identificação e caracterização do grupo de Professores Formadores participantes da primeira fase de desenvolvimento do estudo	265
Quadro 11 – Identificação e caracterização do grupo de Professores Formadores participantes da etapa de aprofundamento da segunda fase do estudo	268
Quadro 12 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo empreendida referente aos dados dos professores formadores de acordo com o embasamento teórico de Bardin (1991)	272
Quadro 13 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo e Análise Descritiva empreendida referente aos dados dos questionários diagnósticos com os professores de Educação Física	276
Quadro 14 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo empreendida referente aos dados dos professores colaboradores por meio da Autoconfrontação Simples (ACS) de acordo com o embasamento teórico de Bardin (1991)	279

Quadro 15 – Descrição das fases da Análise de Conteúdo empreendida referente aos dados dos professores colaboradores por meio da Trajetória de Vida de acordo com o embasamento teórico de Bardin (1991)	282
Quadro 16 – Representação didática dos eixos, categorias e subcategorias referente à análise de conteúdo dos professores formadores	289
Quadro 17 – Dados numéricos comparativos entre instituições públicas e privadas relacionados à Educação Física no Censo da Educação Superior do Brasil (ano base de 2016)	301
Quadro 18 – Representação didática dos eixos e categorias referente à análise de conteúdo da Autoconfrontação Simples com os professores colaboradores	507
Quadro 19 – Representação didática das categorias referentes à análise de conteúdo das entrevistas por meio da trajetória de vida com os professores colaboradores.....	599

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – IB – Unesp Rio Claro	765
Anexo B – Declaração de ciência e apoio – Diretoria de Ensino de Limeira	770
Anexo C – Autorização da pesquisa – Secretaria da Educação de Rio Claro.....	771

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Quadro de coerência da pesquisa	773
Apêndice B - Síntese da caracterização das escolas	774
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores Formadores.....	782
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores Colaboradores ..	784
Apêndice E - Carta convite às escolas	786
Apêndice F - Carta do orientador às escolas	787
Apêndice G - Roteiro de entrevista - Professores Formadores	788
Apêndice H - Roteiro de entrevista - Questionário Avaliação Inicial	789
Apêndice I - Roteiro de entrevista - Professores Colaboradores.....	791
Apêndice J - Roteiro de entrevista - Roteiro de observações das aulas práticas - Professores Colaboradores	792

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	28
1. INTRODUÇÃO: a problematização dos saberes no mundo contemporâneo, suas implicações para a profissionalização do ofício docente e alguns desdobramentos	39
1.1 Justificativa do estudo, o problema de pesquisa e suas implicações para as investigações científicas no campo da Educação Física e da formação de professores.....	53
1.2 Objetivo geral	61
1.3 Objetivos específicos	62
2. PROBLEMÁTICA: o contexto de desenvolvimento do estudo.....	63
2.1 Aspectos legais e a formação de professores de Educação Física na realidade brasileira: um contexto em “ebulição”.....	64
2.1.1 As reformas educacionais e o campo político: conjuntura complexa, realidade paradoxal	64
2.1.2 As políticas públicas e os limites da perspectiva aplicacionista.....	72
2.1.3 Algumas compreensões para a análise das políticas públicas e suas implicações à formação docente.....	74
2.1.4 As configurações do campo político, acadêmico e educacional e suas relações: propondo algumas interpretações.....	77
2.1.5 As configurações do campo político na realidade social e suas implicações ao contexto formativo	88
2.1.6 Algumas considerações: é possível mudar esse jogo?.....	90
2.2 O lugar da prática na formação e no trabalho docente de professores de Educação Física: em questão, as Idades da Prática da Educação Física no Brasil	92
2.2.1 Um pano de fundo: As Idades do Ensino e da Formação	93
2.2.2 Panorama sobre as Idades da Prática: “a ideia sobre a ideia de Educação Física”	95
2.2.3 Analisando o contexto brasileiro: “o mosaico de ideias sobre a ideia de Educação Física”.....	99
2.2.4 Educação Física como ginástica	102
2.2.5 Educação Física como técnicas esportivas.....	107

2.2.6	Educação Física como prática pedagógica e a cultura corporal de movimento.....	110
2.2.7	As “Idades da Prática na Educação Física brasileira” à luz da análise sociológica: “dois passos para frente, três para trás”?	115
3.	QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL: lentes teóricas, conceitos e desdobramentos que balizam as análises do estudo.....	123
3.1	A profissionalização do ensino: percalços, dilemas, potencialidades e limitações para o desenvolvimento do trabalho docente no século XXI	124
3.1.1	O movimento de profissionalização do ensino: desenvolvimento de uma matriz de análise em contínuo desenvolvimento	125
3.1.2	Profissão, profissionalismo e profissionalização: o ser profissional e sua autorregulação	134
3.1.3	Trabalho docente: o ensino compreendido como um trabalho profissional centrado nas interações humanas	149
3.2	Saberes docentes: análise do processo de construção de uma base de conhecimentos para a fundamentação das ações profissionais dos professores	156
3.2.1	Os saberes dos professores: conceitos, definições e implicações	158
3.2.2	Um ofício feito de saberes: os saberes docentes e suas possibilidades para o processo de formação profissional de professores de Educação Física	174
3.3	A prática pedagógica e a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional.....	188
3.3.1	A prática pedagógica: um olhar sociológico e o desenvolvimento da Epistemologia da Prática Profissional.....	189
3.3.2	Epistemologia da prática e racionalidade: em busca de convergências teóricas no contexto da formação de professores	197
3.3.2.1	A Epistemologia da Prática e a produção de teses e dissertações no Brasil.....	210
3.3.2.2	A Epistemologia da Prática e suas relações com a Educação Física brasileira	218
3.3.3	A Análise das Práticas e suas possibilidades para o campo da Educação Física	221
3.3.3.1	Autoconfrontação.....	224

3.3.3.2 Instrução ao sócia.....	225
3.3.3.3 Análise de episódios de ensino	226
3.3.3.4 Utilização de casos de ensino	227
3.3.3.5 A AP e a Educação Física	228
4. QUADRO METODOLÓGICO: caminhos, percursos e procedimentos adotados na pesquisa	233
4.1 Tipologia da pesquisa e seus referenciais.....	234
4.2 Estrutura metodológica da pesquisa.....	236
4.3 Procedimentos adotados e seus instrumentos.....	238
4.3.1 Primeira fase – Identificação e análise do desenvolvimento da prática pedagógica e dos saberes docentes à luz dos processos de formação na universidade: em questão, as considerações dos professores formadores ...	239
4.3.2 Segunda fase – Compreensão da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física: Diagnóstico geral, Análise das Práticas, reflexividade, saberes docentes e as ações profissionais na escola	243
4.3.2.1 Aplicação do questionário diagnóstico sobre a reflexão acerca da prática pedagógica.....	243
4.3.2.2 Observações da prática pedagógica dos professores de Educação Física: diário de campo e filmagens das aulas	246
4.3.2.3 Autoconfrontação Simples – ACS	253
4.3.2.4 A Entrevista Narrativa com os professores de Educação Física .	259
4.4. Participantes	262
4.4.1 Professores Formadores – descrição dos docentes participantes da primeira fase da pesquisa	264
4.4.2 Professores Colaboradores – descrição dos docente participantes da segunda fase da pesquisa.....	265
4.4.2.1 Caracterização dos participantes respondentes do questionário inicial diagnóstico	265
4.4.2.2 Caracterização dos participantes na etapa de aprofundamento das análises.....	267
4.5 Análise dos resultados	268
4.5.1 Análise de conteúdo das entrevistas com os professores formadores.	271
4.5.2 Análise de conteúdo, descritiva e em porcentagem dos dados dos questionários diagnósticos aplicados	275

4.5.3	Análise de conteúdo das gravações da técnica de Autoconfrontação Simples.....	278
4.5.4	Análise de conteúdo das entrevistas por meio da trajetória de vida dos professores colaboradores e sua triangulação com os diários de campo das observações das práticas.....	281
5.	AS CONSIDERAÇÕES DOS AGENTES DO CAMPO ACADÊMICO COM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DOS SABERES DOCENTES À LUZ DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO PARADIGMÁTICA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	286
5.1	Os desafios na constituição paradigmática da Epistemologia da Prática Profissional a partir das considerações dos professores formadores na formação e na inserção e intervenção profissional	290
5.1.1	Desafios da formação profissional na perspectiva dos professores formadores.....	291
5.1.1.1	Estrutura curricular anacrônica: fragmentação, confinamento e distanciamento da formação inicial com a realidade da prática profissional	291
5.1.1.2	As dificuldades na transformação do <i>habitus</i> de aluno para o <i>habitus</i> profissional e a compreensão do <i>modus operandi</i> do professor de Educação Física.....	306
5.1.1.3	A falta de lugar da prática nos currículos formativos no campo da formação profissional em Educação Física	316
5.1.1.4	Idiossincrasias na relação entre universidade e escola.....	328
5.1.2	Desafios na inserção/intervenção profissional na perspectiva dos professores formadores	336
5.1.2.1	Falta de acompanhamento na inserção profissional e as dificuldades dos professores de Educação Física iniciantes.....	336
5.1.2.2	Dificuldades em se formar para uma realidade profissional desafiante	348
5.1.2.3	Práticas pedagógicas pouco assertivas com as proposições formativas na realidade profissional e a incapacidade da universidade em transformar saberes e fazeres cristalizados	354
5.1.2.4	Desinteresse pela licenciatura e desvalorização profissional do professor de Educação Física.....	362

5.2 As possibilidades na constituição paradigmática da Epistemologia da Prática Profissional a partir das considerações dos professores formadores na formação e na inserção e intervenção profissional	369
5.2.1 Possibilidades na formação profissional na perspectiva dos professores formadores.....	369
5.2.1.1 Definições de formação profissional e suas representações para a constituição docente dos professores de Educação Física em formação. 369	
5.2.1.2 O contexto formativo e o lugar da prática nos currículos dos cursos de formação na Educação Física	383
5.2.1.3 Estratégias formativas e as possibilidades da formação à luz de processos reflexivos: PIBID, Projetos de Extensão, Formações continuadas, etc.	391
5.2.1.4 Saberes necessários à formação para a prática profissional na Educação Física.....	401
5.2.1.5 Formação docente e inovação curricular: preparação para a realidade da prática profissional desafiante do “ <i>agir na urgência e decidir na incerteza</i> ”	418
5.2.1.6 As práticas corporais, a cultura corporal de movimento e sua integração aos processos formativos na Educação Física.....	425
5.2.2 Possibilidades na inserção/intervenção profissional na perspectiva dos professores formadores	433
5.2.2.1 O fortalecimento da relação entre escola e universidade por meio de parcerias e ações conjuntas entre os campos da formação e da prática profissional na Educação Física	433
5.2.2.2 O trabalho coletivo e colaborativo como forma de transformação da prática profissional na Educação Física.....	440
6. DIAGNOSTICANDO A REALIDADE: PANORAMA DOS DOCENTES PARTICIPANTES, PROCESSOS REFLEXIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA	451
6.1 Os motivos de escolha e de permanência na profissão	453
6.2 As rotinas profissionais e o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Física.....	456
6.3 O processo de reflexão crítica e sua articulação com a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional na Educação Física	463
6.3.1 O processo de descrição do plano de aula e seus desdobramentos.....	465
6.3.2 A fundamentação do plano de aula e o desenvolvimento de processos reflexivos: a ação de informar e suas implicações.....	473

6.3.3	Ressignificando as perspectivas: confrontando as ações para o desenvolvimento do trabalho docente.....	482
6.3.4	A transformação da prática a partir de novas perspectivas de ação: reconstruindo o plano de aula a partir dos processos de reflexão crítica	489
6.4	Principais desafios da prática profissional e suas implicações ao desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva da profissionalização do ensino.....	493
6.5	A inserção da Educação Física na escola: propostas interdisciplinares, possibilidades e desafios ao trabalho docente	497
6.6	Formação continuada: processos de reflexão e a importância do desenvolvimento profissional da docência na Educação Física.....	500
7.	ANÁLISE DAS PRÁTICAS: DESENVOLVENDO A REFLEXÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA E DA TÉCNICA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES.....	503
7.1	A importância do desenvolvimento dos procedimentos reflexivos na Educação Física referente ao dispositivo da Autoconfrontação Simples (ACS) de acordo com os professores colaboradores	507
7.1.1	A descrição das atividades como início do processo de consciência e de compreensão da manifestação do habitus	508
7.1.2	A análise da própria prática: identificação, estranheza e o processo de confrontação de si	521
7.1.3	A importância da análise em vídeo para o desenvolvimento da compreensão da prática profissional.....	533
7.1.4	Do trabalho prescrito ao trabalho real: em busca da consolidação do trabalho interpretado e os processos de reflexão sobre a prática profissional	541
7.2	<i>Habitus</i>, reflexividade e desenvolvimento profissional: a Análise das Práticas como estratégia fundamental para a constituição dos saberes docentes e da fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional	552
7.2.1	As fontes de saberes e a importância da experiência e dos diferentes processos de socialização	552
7.2.2	A aprendizagem do trabalho durante o próprio trabalho.....	565
7.2.3	Desenvolvimento dos saberes para mudar e adaptar as atividades.....	578

7.2.4 A transformação das práticas: processos reflexivos, saberes docentes e o <i>habitus</i> profissional	587
8. A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE VIDA: EM BUSCA DA FUNDAMENTAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL	597
8.1 Processos, práticas, ações, <i>habitus</i> e saberes na socialização primária: a constituição do <i>habitus</i> e as experiências com as práticas corporais e a Educação Física.....	600
8.2 Socialização secundária: as experiências formativas e a constituição do <i>habitus</i> profissional dos professores de Educação Física.....	621
8.3 O desenvolvimento profissional no exercício do trabalho docente: a socialização terciária e o processo de constituição da Epistemologia da Prática Profissional para a aprendizagem da profissão	645
8.3.1 Inserção profissional: processos e práticas advindos do início da carreira docente	649
8.3.2 Intervenção profissional: o desenvolvimento da carreira ao longo do tempo.....	659
8.3.2.1 O trabalho codificado: rotinas e <i>modus operandi</i>	661
8.3.2.2 O trabalho não codificado: imprevisibilidades e adaptações	673
8.3.3 Formação profissional: processos formativos continuados ao longo da carreira.....	679
8.3.4 Profissão: perspectivas da carreira para a profissionalização do ofício docente	689
9. CONFRONTANDO A REALIDADE: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA .	706
9.1 Visões sobre prática na formação e na intervenção profissional	709
9.2 Saberes valorizados na formação e saberes mobilizados na prática profissional: convergências e divergências	714
9.3 O lugar da Análise das Práticas no campo acadêmico e profissional	719
9.4 Processos reflexivos e a transformação do <i>habitus</i> : implicações para a formação e para a prática profissional	724
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	729
REFERÊNCIAS.....	740
ANEXOS	764
APÊNDICES	772

APRESENTAÇÃO

“O saber não é um lugar, é antes uma porta que abrimos, sem saber ao certo ou previamente para onde vamos”
(FITCHNER, 1993, apud BRACHT, 2014, p. 83).

O presente estudo aborda a busca pela compreensão do desenvolvimento da prática profissional como *locus* de produção e análise de saberes, a partir da conceituação relacionada à fundamentação e sistematização da Epistemologia da Prática Profissional (EPP) de professores¹ de Educação Física (EF) na perspectiva da racionalidade prática. Essa abordagem aparece relacionada à análise do conjunto de saberes mobilizados pelos docentes em situações reais, vinculadas às ações laborais no exercício da docência, ou seja, durante a realização da prática pedagógica nas escolas, apresentando estreita relação com os processos de formação profissional (sejam eles iniciais ou realizados durante o desenvolvimento profissional).

A perspectiva de investigação científica desse conjunto de temas envoltos nessa problemática mais ampla foi despertada em mim em função das inúmeras críticas comumente destinadas ao trabalho desempenhado pelos professores e professoras, especialmente aos de Educação Física. Além disso, é preciso considerar a crescente desvalorização tanto da prática profissional na docência de forma geral, quanto desse componente curricular ao longo de sua história no Brasil de modo mais específico, tornando-se fundamental investigar como se desenvolve a relação entre o processo de formação docente e a mobilização de saberes ao longo da prática pedagógica. Portanto, entendeu-se que essa análise poderia contribuir de alguma forma com o fomento de maiores compreensões sobre as ações profissionais dos professores de Educação Física, mais especificamente, a partir dessa relação dos docentes com seus saberes, tanto em suas práticas quanto em seus processos formativos.

Nessa apresentação, buscamos traçar um panorama em caráter biográfico que possa indicar como foi se constituindo historicamente minha relação com o objeto de pesquisa investigado. Para ilustrar essa busca, exemplifico um pouco dessa trajetória a partir da citação

¹ Ao longo de todo o trabalho, optamos em alguns momentos pela escrita abrangendo tanto a terminologia no masculino e no feminino (exemplo: *“professores e professoras”*), quanto às vezes apenas em uma dos sentidos (exemplo: *“professor”*). Temos clareza que a discussão acerca do empoderamento da mulher e dos aspectos de exclusão relacionados são questões fundamentais da sociedade atual, sobretudo ao estudarmos a profissionalização do ensino e suas múltiplas relações éticas e deontológicas. Por questões da facilidade na escrita e clareza na apresentação textual, optamos em alguns momentos em manter o termo apenas no masculino. Há atualmente formas de abordagem pela regência de textos que buscam apresentar novas apropriações sobre as relações de gênero. Contudo, optamos pela uniformidade do texto, embora salientamos que essa escolha não se refere em hipótese alguma à algum tipo de forma de deslegitimação da perspectiva de gênero.

de um romance que, entre outras obras literárias, perpassou minhas leituras durante esse processo. Em uma conversa com meu orientador, a partir de um diálogo no qual apresentava a dificuldade em compreender as nuances de meu projeto de pesquisa, houve a indicação de leituras não acadêmicas – clássicas – que pudessem ampliar o repertório de conhecimentos culturais gerais. Nesse sentido, entre outras obras, comecei a ler o livro “Sidarta”, de Hermann Hesse (1966). Nessa obra, em um dado momento me deparei com o seguinte trecho:

Quando alguém procura muito – explicou Sidarta – pode facilmente acontecer que seus olhos se concentrem exclusivamente no objeto procurado, e que ele fique incapaz de achar o que quer que seja, tornando-se inacessível a tudo e a qualquer coisa porque sempre só pensa naquele objeto, e porque tem uma meta, que o obceca inteiramente. Procurar significa: ter uma meta. Mas achar significa: estar livre, abrir-se a tudo, não ter meta alguma. Pode ser que tu, ó venerável, sejas realmente um buscador, já que, no afã de te aproximares da tua meta, não enxergas certas coisas que se encontram bem perto dos teus olhos (HESSE, 1966, p. 178).

Desse modo, para apreender meu objeto de pesquisa e constituir dele uma tese, foi preciso um processo dialético de aproximação e distanciamento que me permitisse consolidar a investigação em si, sem que ela pudesse se tornar “inacessível” a partir de uma obcecada empreitada, caminhando juntamente com meu desenvolvimento e amadurecimento durante esse processo. Por isso, ao relatar a perspectiva pessoal, tem-se como objetivo explicitar como as temáticas aqui presentes vem sendo alvo de curiosidade, investigação e ação, mas que também caminharam com o processo de pesquisa concomitante com minha inserção profissional – sobretudo na docência – além das experiências vivenciadas ao longo do processo – com destaque à vivência no exterior em decorrência do estágio de pesquisa² (Montreal – Canadá) – entre outras ações, parte delas apresentadas a seguir.

Do ponto de vista pessoal, o meu interesse por tais temáticas, ainda que de forma tímida e sem muita atenção aos pressupostos científicos de pesquisa, se desenvolveu desde o tempo de aluno na escola, durante minhas aulas de Educação Física, fascinado por essa área que um dia almejei que fosse a minha profissão. Nessa época, constantemente me questionava acerca da importância dessa disciplina e sobre os papéis imprescindíveis desempenhados pelos professores para que pudéssemos nos envolver – ou não – de forma efetiva durante as aulas. Mesmo sendo um praticante fervoroso de diversas atividades físicas, em especial no âmbito das lutas, era curioso como eu não conseguia ter a mesma aderência às aulas de Educação Física...

² O estágio de pesquisa foi realizado entre os meses de abril e setembro de 2017 (6 meses) por meio da outorga de Bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE – CAPES) na Université de Montréal (UdeM) e no Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignant (CRIFPE), sob supervisão da professora Dra. Cecília Borges.

De modo mais consistente, esses e outros questionamentos se fortaleceram ainda mais ao longo de todo o período de graduação. Inicialmente, o alargamento da busca por maiores compreensões sobre a prática profissional na Educação Física ocorreu parcialmente durante o curso de bacharelado em Educação Física³, realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp campus Rio Claro. Durante esse período foi possível constatar a importância da existência dos aspectos pedagógicos para a formação do profissional de Educação Física, inclusive os bacharéis. No entanto, para além da busca por entendimentos no que se refere aos conteúdos da Educação Física, a exemplo dos estudos desenvolvidos com a temática das lutas e artes marciais, advindos de minhas experiências pessoais, pude paulatinamente me aproximar da área da Educação Física escolar. Esse interesse me levou a participar de uma série de atividades oferecidas pela universidade, tais como: grupos de estudos, laboratórios, eventos, projetos de extensão, bem como usufruindo de bolsas, a exemplo: PIBIC⁴ (CNPq/CAPES), já no meu primeiro ano de curso, além de outras como BAAE⁵ (Unesp) de apoio aos projetos de extensão e ainda de Núcleo de Ensino⁶ (Unesp).

Com o término do curso de bacharelado ingressei, concomitantemente, ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias⁷, área interdisciplinar, e na licenciatura em Educação Física⁸, sob o regime de complementação, todos realizados também na Unesp Rio Claro. Esses momentos foram bastante intensos e ao mesmo tempo extremamente profícuos e constituíram-se em situações importantes de amadurecimento acadêmico-profissional, além de permitir uma apropriação maior no que se refere a alguns entendimentos sobre a Educação Física escolar, a qual, por sua vez, tornou-se objeto de muito interesse e fascínio para mim.

³ O curso de bacharelado foi realizado entre os anos de 2007-2010 e teve como título de Trabalho de Conclusão de Curso: “*A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica*” (RUFINO, 2010), bem como alguns artigos dele desmembrado, além do livro intitulado: “*A pedagogia das lutas: caminhos e possibilidades*” (RUFINO, 2012a), publicado pela editora Paco Editorial.

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (CNPq). A bolsa foi outorgada ainda no primeiro ano de curso, mais precisamente no segundo semestre de 2007, sob orientação da professora Dra. Eliane Mauerberg-deCastro, na área da Educação Física adaptada.

⁵ Bolsa de Apoio Acadêmico e de Extensão – Unesp, por conta do envolvimento no Projeto de Extensão de Jiu Jitsu, o qual liderei durante cinco anos e dez semestres (nem todos como bolsista), sob supervisão do professor Dr. Carlos José Martins.

⁶ Ligada à Prograd – Pró-reitoria de Graduação da Unesp, sob orientação da professora Dra. Suraya Cristina Darido.

⁷ O mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias foi realizado entre os anos de 2011-2012 e teve como título a dissertação: “*Campos de luta: o processo de construção coletiva de um livro didático na Educação Física no Ensino Médio*” (RUFINO, 2012), o qual gerou também um livro: “*O ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física*” (RUFINO; DARIDO, 2015), publicado pela editora Penso, bem como alguns artigos.

⁸ O curso de licenciatura foi realizado entre os anos de 2011-2013 e teve como título de Trabalho de Conclusão de Curso: “*Livro didático e Educação Física escolar: interlocuções e entrelaçamentos*” (RUFINO, 2013), também desmembrado em artigo.

Assim, para além da participação em laboratórios⁹ e grupos de estudo, busquei também desenvolver uma produção científica que permitisse o meu aprofundamento nas questões pedagógicas voltadas à prática da Educação Física e aos conteúdos e metodologias a ela relacionada em todos os níveis de ensino. A participação em muitos eventos, tais como congressos científicos, bem como a apresentação de trabalhos e publicação de livros, capítulos de livros e artigos científicos contribuíram para esse processo formativo, tendo como um dos resultados a obtenção de bolsas de estudo, como a bolsa CAPES/CNPq durante parte do mestrado e, no último ano da licenciatura, a bolsa PIBID¹⁰ (CAPES/Ministério da Educação), permitindo, mais uma vez, maior inserção no âmbito escolar.

Apesar das inúmeras dificuldades apresentadas pela realidade escolar brasileira, acrescidas pelos problemas vinculados especificamente à Educação Física, a exemplo de sua desvalorização social frente aos demais componentes curriculares (entre outros que serão em parte debatidos ao longo desse trabalho), pude constatar empiricamente que uma série de alternativas e possibilidades eram viáveis e exequíveis e, por isso, valiam a pena ser investigadas. Da mesma forma que eram muitos os entraves vivenciados cotidianamente nas escolas, propostas renovadoras eram implementadas por diversos professores, as quais, todavia, muitas vezes ficavam restringidas ao âmbito particular da prática individual de cada docente. Democratizar essas iniciativas poderia contribuir com o desenvolvimento de outros contextos de prática...

Nesse processo, especialmente durante a complementação na licenciatura, realizei os estágios curriculares supervisionados, juntamente com as práticas de ensino, momento em que pude compreender novas perspectivas que até então eram ainda obscuras para mim. Essa experiência foi um marco no que se refere à aquisição de novas compreensões advindas dos contextos formativos tanto da universidade quanto das escolas pelas quais passei, o que permitiu não apenas uma imersão maior na realidade profissional, mas aguçou o interesse sobre a importância que a formação profissional tinha no que se refere à vinculação com os contextos da prática. Em paralelo, esse momento selou o início da aproximação com um dos professores de estágio na universidade. Essa parceria seria fundamental para a constituição da orientação durante o doutorado.

⁹ Entre eles destaca-se a participação ao longo de 5 anos (2009-2013) no LETPEF: Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física, coordenado pela professora Dra. Suraya Cristina Darido, também orientadora dos Trabalhos de Conclusão de Curso tanto no bacharelado quanto na licenciatura, bem como da dissertação de mestrado.

¹⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES).

Nesse mesmo período procurei me aprofundar cada vez mais nos estudos a respeito da prática pedagógica da Educação Física, inclusive por meio de perspectivas de investigação na época ainda pouco utilizados nessa área, a exemplo da pesquisa-ação¹¹, as pesquisas colaborativas¹², a análise das histórias de vida¹³, as investigações com caráter interventivo, a valorização dos contextos de prática, compreensão dos professores como colaboradores das investigações, etc. Entretanto, em um dado momento, passei a sofrer algumas inquietações pessoais no que se referia aos processos de investigação realizados até então.

A análise da prática pedagógica, dos livros e outros materiais didáticos, dos currículos e dos conteúdos vinculados à Educação Física era (e continua sendo, evidentemente) de suma importância e eu estava cada vez mais imerso nesse contexto. No entanto, aos poucos fui constatando que era contraproducente estudar tais questões sem compreender de modo significativo e mais aprofundado como eram desenvolvidos os processos de formação profissional daqueles que poderiam ser beneficiados com os estudos desenvolvidos até o momento.

Dessa forma, por melhores que fossem as proposições sobre a prática pedagógica, materiais didáticos e os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo das aulas de Educação Física, na minha visão, a efetivação de tais questões estava intrinsecamente relacionada ao processo de formação (inicial e continuado). No entanto, os meus direcionamentos de pesquisa não apresentavam muita relação entre prática pedagógica e formação profissional, o que gerava uma lacuna que deveria ser suprida para que as investigações pudessem apresentar de fato implicações mais vinculadas às realidades e contextos encontrados. A própria literatura da área da Educação Física tanto no Brasil quanto no exterior muitas vezes não investiu nas relações entre prática pedagógica e formação profissional, especialmente no âmbito da pesquisa qualitativa, o que contribuiu para a consolidação da busca por estudar tais relações por meio do aumento da produção acadêmica a respeito (CASTRO et al., 2017; BRACHT et al., 2012; HEMPHILL et al., 2012; NEIRA, 2012; BRACHT et al., 2011; BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011; MANOEL; CARVALHO, 2011; ROSA; LETA, 2010; ANTUNES et al., 2005).

¹¹ Como exemplo, publiquei em 2014 um artigo denominado “*Pesquisa-ação e Educação Física escolar: analisando o Estado da Arte*” (RUFINO; DARIDO, 2014). Além disso, também publiquei o trabalho intitulado “*Os professores como autores de suas práticas: a pesquisa-ação na construção coletiva de um livro na Educação Física*” (RUFINO, 2017a) abordando também essa perspectiva investigativa.

¹² Como exemplo de pesquisa colaborativa com caráter interventivo há a minha dissertação de mestrado, que pode ser arrolada nesse processo (RUFINO, 2012b).

¹³ Sobre as histórias de vida publiquei, por exemplo, um artigo intitulado “*A memória como forma de preservação da história da educação: uma entrevista com duas professoras aposentadas*” (RUFINO, 2011).

Em meio a essa confluência de fatores fui me aproximando da área da formação de professores a qual, por sua vez, apresentava um grupo de pesquisa¹⁴ bastante consolidado, atuando como referência na área da formação no Brasil e em outros países, tais como o Canadá¹⁵. Nessa direção, o envolvimento em disciplinas do Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade (como aluno especial e/ou ouvinte) contribuiu para a constatação de que o estudo da formação profissional no âmbito da Educação Física era fundamental para que houvesse possibilidades concretas de transformação das dificuldades vivenciadas cotidianamente por seus profissionais. A própria importância de tal programa no cenário da pós-graduação brasileira confirmava a representatividade que a temática da formação de professores apresentava, estando ela inserida na linha de Pedagogia da Motricidade Humana¹⁶.

Tal processo provocou mudanças não apenas com relação às áreas específicas de investigação e pesquisa as quais eu vinha desenvolvendo e me relacionando até então, mas também de grupos de estudo e, conseqüentemente, de orientação. É interessante frisar (sobretudo ao analisar essa trajetória posteriormente e de forma mais madura) que todo esse movimento foi se amadurecendo e fortalecendo de forma ao mesmo tempo que desafiadora, bastante envolvente e um tanto quanto “natural” (no sentido de “ver sentido” nessas transformações), ou seja, não se resumiu como um processo de ruptura com tudo que eu vinha realizando até aquele momento. Muito pelo contrário! Tudo isso significou, além da promulgação de novos e importantes desafios sob o ponto de vista tanto pessoal quanto profissional, o fortalecimento e a busca pelo desenvolvimento de novas perspectivas e outras experiências igualmente ricas e agregadoras para minha formação.

Imerso nesse contexto, além do início no processo de doutoramento, passei a desempenhar uma série de ações profissionais, tanto no campo do bacharelado em Educação Física (gestão e coordenação esportiva, especificamente em uma instituição de caráter privado reconhecida e de excelência na área no Brasil) quanto no âmbito didático-pedagógico por meio da docência em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Assumir-me professor iniciante apresentou-se um duplo processo: um desafio diário de busca pelo aprimoramento ao mesmo tempo em que era uma ação que passava a me interessar e motivar cada vez mais, provocando diversas dúvidas e contentamentos.

¹⁴ NEPEF: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho, coordenado pelo professor Dr. Samuel de Souza Neto.

¹⁵ CRIFPE: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignant, que congrega diversas instituições no Canadá (especialmente na província do Quebec) e de diversas partes do mundo.

¹⁶ O Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da UNESP (interunidades) apresentou o conceito 6 de acordo com as avaliações de 2007-2009 e 2010-2012 e conceito 5 na avaliação de 2013-2016 (CAPES).

Além disso, destaco que durante parte do período de formação, especialmente ao longo dos anos na pós-graduação, exerci atividades vinculadas ao Ministério do Esporte (ME), mais especificamente ligado ao denominado Programa Segundo Tempo (PST), relacionado à Secretaria Nacional de Esporte, Lazer e Inclusão Social (SNELIS). Foram momentos de muito trabalho vinculado à viagens, análises *in loco* das atividades dos programas, preenchimentos de relatórios, desenvolvimento de capacitações e formações (presenciais e à distância), bem como de produções científicas derivadas de todo esse processo. Esse envolvimento permitiu um aprofundamento na compreensão das práticas pedagógicas nos contextos mais diversos e plurais possíveis e, além disso, ampliou o meu olhar para o âmbito das políticas públicas, assim como da pedagogia do esporte e dos projetos sociais esportivos.

Todavia, foi justamente como professor que vivenciei a maior parte dos desafios que me fizeram questionar e refletir sobre minha própria prática e, posteriormente, instigaram-me à transformar parte dessa inquietação em objeto de estudo, a partir do envolvimento com a literatura científica ligada à formação de professores. Mesmo com um amplo espectro de disciplinas a serem ministradas, minha maior proximidade se dava justamente com as que apresentavam relação com a dimensão pedagógica e sociocultural da Educação Física, tanto para os cursos de bacharelado quanto para a licenciatura. No entanto, algo passou a chamar a minha atenção de modo cada vez mais veemente: a proporção de alunos nos cursos de licenciatura era imensamente menor em comparação ao número de matrículas no bacharelado. Embora essa análise se reflita a apenas uma instituição privada específica do interior do Estado de São Paulo, essa constatação ancorava-se na literatura educacional mais ampla no Brasil ao ilustrar a perda de interesse que as novas gerações têm sinalizado para a docência nas escolas (GATTI, 2013).

Certamente, uma diversidade de problemas sociais e políticos mais amplos contribuem para esse desinteresse constatado em relação à escolha pela docência na Educação Física. Porém, uma série de outros fatores mais próximos de minha realidade também estavam envolvidos. Destaca-se, entre outros: a popularização do trabalho em certos campos específicos, com destaque ao contexto dos “*personal trainers*”, que socialmente operava como forma de agregar valor ao imaginário social da área, instigando o interesse de muitos graduandos; a limitação do campo de atuação do licenciado exclusivamente ao âmbito escolar; e, ainda, a baixa qualidade das aulas de Educação Física na escola relatada por boa parte dos alunos. Muitos estudantes afirmavam categoricamente terem optado por este curso superior apesar de suas aulas na escola – e não por causa dessas aulas (embora houvesse em menor número alunos que afirmavam terem tido boas experiências em suas aulas na escola). Mesmo com uma

diferença no custo da mensalidade entre o curso de bacharelado e de licenciatura, com este último tendo um menor custo financeiro, mesmo com a possibilidade de formação um ano antes, em 3 anos, antes da implementação da resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), era essa a realidade vivenciada a cada novo semestre.

Para mudar tais paradigmas, ou ao menos contribuir de alguma maneira com proposições e análises que pudessem auxiliar de modo pontual e específico dentro dessa problemática, era preciso debruçar-se de forma analítica e propositiva dentro do contexto da formação profissional na Educação Física, particularmente na licenciatura, uma vez que a compreensão da prática pedagógica sob esse olhar epistemológico apresentava indícios de contribuição, os quais precisavam ser clarificados. Ainda, a partir de minha atuação como docente no âmbito da formação profissional, sentia ser cada vez mais evidente a necessidade de se buscar uma articulação mais efetiva entre formação (no qual atuava como professor no ensino superior) e intervenção (no qual atuava por meio de diferentes experiências arraigadas à prática profissional). Como intenção, passei a buscar ações que pudessem repercutir em um enlaçamento mais perene entre esses dois contextos sociais distintos, mas fortemente relacionados.

Sendo assim, o presente estudo busca proporcionar uma relação que considere tanto o contexto da formação profissional (universidade) quanto da prática pedagógica da Educação Física (na escola) a partir de reflexões que permitam analisar sob o ponto de vista pedagógico e com certas aproximações ao campo sociológico, a constituição de uma Epistemologia da Prática Profissional (EPP)¹⁷ na perspectiva da racionalidade prática. Para isso, partindo da fundamentação teórica dos saberes docentes e da profissionalização do ensino, foi possível abranger possibilidades de relação entre tais dimensões.

Cabe salientar ainda que, como apresentado anteriormente, parte das análises estão baseadas e compreendidas à luz da abordagem que analisaremos e que está vinculada à perspectiva da “Epistemologia da Prática Profissional” (EPP). No entanto, essa expressão está delimitada pelos estudos como um conceito, de forma que tem sido tratado e analisado por um conjunto importante de autores e pesquisas, mas não apresenta – ao menos até o presente momento – a definição científica e a robustez de uma teoria ou de um constructo teórico, apesar de sua proeminência como campo de estudo. Essa ressalva se faz importante, pois apesar de

¹⁷ Ao longo do desenvolvimento desse trabalho optamos por denominar, via de regra, o termo “Epistemologia da Prática Profissional” (EPP) com as iniciais em letra maiúscula, buscando dar o devido destaque a esse conceito, central em nossa problemática. Eventualmente, utilizamos a abreviação EPP. Em determinados momentos, mantemos o termo em letra minúscula, normalmente ao analisar o conceito à luz de um ou mais autores da literatura pesquisada, especialmente nas citações diretas realizadas.

haver uma tradição de mais de 30 anos de discussões a respeito dessa perspectiva, consideramos que trata-se de uma conceituação teórica ainda em construção, de forma que durante nossas análises utilizaremos essa perspectiva de forma parcial, permeada, como indicado, por outros conceitos e aportes teóricos utilizados nesse trabalho.

Retomando a obra literária destacada no início da apresentação (HESSE, 1966), quando Sidarta estava em busca dos esclarecimentos que o pudesse levar ao estágio da mais alta compreensão humana, a seguinte passagem é destacada:

Os conhecimentos podem ser transmitidos, mas nunca a sabedoria. Podemos acha-la; podemos vivê-la; podemos consentir em que ela nos norteie; podemos fazer milagres através dela. Mas não nos é dado pronunciá-la e ensiná-la. Esse fato, já o vislumbrei às vezes na minha juventude. Foi ele que me afastou dos meus mestres. Uma percepção me veio, ó Govinda, que talvez se te afigure novamente como uma brincadeira ou uma bobagem. Reza ela: “O oposto de cada verdade é igualmente verdade”. Isso significa: uma verdade só poderá ser comunicada e formulada por meio de palavras, quando for unilateral. Ora, unilateral é tudo quanto possamos apanhar pelo pensamento e exprimir pela palavra. Tudo aquilo é apenas um lado das coisas, não passa de parte, carece de totalidade, está incompleto, não tem unidade (HESSE, 1966, p. 180).

Assim, a busca pela delimitação de um objeto de pesquisa e, posteriormente, a apresentação de uma tese a ele relacionado, deve conceber essa provisoriedade da verdade, a qual poderá ser sempre refutada dentro do paradigma científico. Mais do que isso, ao investigarmos os saberes docentes, essa compreensão da importância das experiências vividas é condição *sine qua non* para todo processo formativo. O exercício aqui valorizado está justamente em compreender de forma mais elucidativa como podemos desenvolver melhores condições de exercer efetivamente os processos de ensino e aprendizagem na Educação Física, refletindo sobre a prática profissional. Busca-se, desse modo, vivenciar o exercício da docência em sua expressão, transformando as experiências em saberes e conhecimentos que nos auxiliem na constituição da profissionalização do ofício de professor, com todas suas dificuldades, limitações e potencialidades.

Para isso, inicialmente, apresentamos a “*Introdução da tese*”, na qual problematizamos o entrelaçamento entre teoria e prática a partir da relação entre formação e prática profissional e os papéis da universidade e da escola nesse cenário tendo em vista a delimitação da perspectiva da Epistemologia da Prática baseada na racionalidade prática. Posteriormente, empreendemos esforços na análise da “*Problemática*” do trabalho. Nesse sentido, buscamos compreender de forma contextual aspectos relacionados ao nosso objeto de estudo, bem como nos subsidiarmos na literatura científica pesquisada para tecer esse panorama geral. Finalmente, apresentamos o “*Quadro teórico*” da tese, com os principais conceitos apresentados pelas

“lentes teóricas” utilizadas para a análise do trabalho. Buscamos nesse momento não apenas apresentar as definições e conceituações gerais dos termos chaves para a pesquisa, mas também compreender seu desenvolvimento histórico, paradigmas envolvidos e principais correntes preconizadas, procurando articular tais conceituações com nosso objeto de estudo.

Em um segundo momento desse trabalho, apresentamos nossos percursos com relação ao que denominamos de “*Quadro Metodológico*”, desenvolvido para possibilitar a realização das descrições e esclarecimentos para poder concretizar os objetivos pretendidos com o trabalho. Nesse sentido, descrevemos a estruturação da pesquisa em termos de abordagens teóricas, bem como os caminhos desenvolvidos em cada uma das etapas realizadas. Procuramos ainda descrever todos os nossos participantes, explicando os critérios e os procedimentos éticos adotados, além das abordagens de análise de dados selecionadas em cada uma das diferentes etapas da pesquisa.

Posteriormente, apresentamos os capítulos destinados aos “*Resultados e Discussão*” dos dados do trabalho. Nesse momento, dividimos as análises em dois grandes grupos. O primeiro se referiu às ações da primeira etapa do estudo, vinculada à realização de entrevistas semiestruturadas com os *professores formadores*, os agentes do campo acadêmico que apresentaram os principais desafios e algumas possibilidades para o desenvolvimento da Educação Física tendo como panorama as reflexões provenientes do contexto da formação de professores. O segundo grupamento de dados desse capítulo esteve vinculado à segunda etapa do estudo, voltada aos *professores colaboradores*, docentes de Educação Física no ensino básico. Nesse sentido, inicialmente tivemos um diagnóstico da realidade por meio dos dados oriundos do questionário aplicado com uma amostra de participantes. Em um segundo momento dessa fase da pesquisa, em caráter de aprofundamento dos procedimentos, analisamos de forma específica seis professores de Educação Física, formados pelas mesmas IES dos professores formadores, a partir da implementação de diferentes dispositivos tais como a observação de aulas e o relato em campo e a realização de estratégias vinculadas à Análise das Práticas (nominalmente, a técnica de Autoconfrontação Simples). Também entrevistamos esses docentes através de suas narrativas de vida, as quais compuseram a última parte desse capítulo e permitiram um aprofundamento ainda maior de nossas compreensões e análises.

Realizamos ainda uma breve análise denominada de “*Confrontando a Realidade*” a qual buscou articular os diferentes achados do trabalho oriundos tanto da primeira etapa com os professores formadores, quanto da segunda etapa, com os professores colaboradores. Nesse momento, buscamos relacionar essas perspectivas, advindas de dois campos sociais distintos: o campo acadêmico (contexto da formação profissional) e o campo profissional (contexto da

inserção e intervenção profissional nas escolas). Nesse sentido, tivemos como principal objetivo apresentar a articulação entre os procedimentos estabelecidos em nosso quadro metodológico, bem como propor algumas possibilidades de transformação da realidade constatada durante a investigação. Trata-se de um quadro mais propositivo que buscou elucidar certas questões que eventualmente se apresentaram como pouco claras ao longo das análises nos capítulos anteriores.

Cabe ainda destacar as “*Considerações Finais*” do trabalho, a qual busca oferecer algumas conclusões ao estudo, bem como instiga a se repensar outras perspectivas desdobradas da tese. Reconhece-se também, nesta seção, algumas limitações do estudo, procurando ainda problematizar perspectivas futuras a partir de nossas análises. Nesse momento, refletimos sobre as possibilidades e proposições para o campo acadêmico vinculado aos estudos em educação, em formação de professores, na profissionalização do ensino, na sociologia das práticas e, ainda, na Educação Física.

Além disso, por fim, o trabalho conta com as seções das “*Referências*”, a qual descreve todo o referencial teórico utilizado e citado no estudo, bem como os “*Anexos*” e os “*Apêndices*” utilizados e que compõem o corpo da tese.

1. INTRODUÇÃO: a problematização dos saberes no mundo contemporâneo, suas implicações para a profissionalização do ofício docente e alguns desdobramentos

De acordo com Bourdieu (2008b; 2007), o espaço social pode ser compreendido como a realidade não visível que organiza as práticas e as representações dos agentes nele inseridos, tendo em vistas as lutas e disputas, bem como suas relações de reprodução e dominação, permeadas pelo monopólio do poder. É, portanto, inseparável da teoria da ação (*habitus*). Inserida nesse contexto, a escola desempenha um papel importante tanto por meio da difusão do legado cultural, quanto tendo em vista a reprodução das estruturas sociais, bem como sua transformação (BOURDIEU, 2007; 1984a; 1966; BOURDIEU; PASSERON, 1992). Nessa conjuntura, os professores desenvolvem suas ações cotidianas por meio da realização de suas práticas profissionais e, desse modo, podem ser considerados agentes fundamentais inseridos no campo educacional. Refletir sobre seus processos de formação e analisar suas práticas pedagógicas pode colaborar com o desenvolvimento de suas ações, bem como contribuir para provocar alterações nas estruturas sociais dos campos a eles relacionados.

Assim, entendemos que o conjunto de conhecimentos, práticas, conteúdos, procedimentos, competências, habilidades, atributos e saberes¹⁸ desenvolvidos cotidianamente pelos professores e professoras ao longo de suas intervenções profissionais no âmbito escolar tem como um de seus principais espaços de apropriação e disseminação, particularmente no Brasil¹⁹ (nosso *locus* de investigação), o contexto universitário. Dessa forma, é justamente por meio da formação profissional, sobretudo em cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) na modalidade licenciatura, que o estudante (e, possivelmente, futuro docente) tem a responsabilidade de adquirir um corpo coerente de saberes que deverão ser utilizados,

¹⁸ Apoiados em Tardif (2012a, p. 60), nos apropriamos da compreensão de que os saberes apresentam um “sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Assim sendo, a expressão “*saberes docentes*” é aqui entendida por esse conjunto de atributos e características dos professores e professoras e não apenas aos conhecimentos científicos à ele relacionado. Abordaremos tal conceituação ao longo de todo o trabalho e de forma mais específica na seção denominada de “Quadro teórico-conceitual” dessa tese.

¹⁹ No Brasil, assim como em diversos países, legalmente, é assegurado que os professores passem por uma formação acadêmica no ensino superior para a obtenção de grau em algum tipo de curso de licenciatura, embora existam certas exceções, conforme apresentado pela LDB (BRASIL, 1996). A estruturação decorrente desse processo tem sido denominada por ‘universitarização’ e ‘academicização’ da formação (FORMOSINHO, 2009; BOURDONCLE, 2007). O adendo relacionado à expressão “especialmente no Brasil” se faz importante, pois se refere ao contexto investigado nesse trabalho. Além disso, cabe destacar que em alguns países a formação docente não passa, necessariamente, pelo âmbito universitário, pois outros meios formativos podem ser empregados, a exemplo das “rotas alternativas de formação” (ZEICHNER, 2013) também denominadas de certificação paralela de formação pedagógica, ou “certificação alternativa” (CARBONNEAU, 2006) presentes, entre outros países, nos Estados Unidos da América.

mobilizados, empregados e ressignificados ao longo de toda sua prática profissional, embora esta não deva ficar restrita somente ao que foi ensinado por meio da formação inicial, evidentemente.

Essa compreensão apresenta uma coerência lógica no que se refere à relação entre formação e prática profissional no contexto educativo. Contudo, por diversas razões, nem sempre essa relação tem sido desenvolvida de forma linear, sendo muitas vezes constituída por uma série de percalços que tendem a dificultar o desenvolvimento profissional, uma vez que podem gerar um distanciamento entre esses dois campos que deveriam, por definição, congregarem-se de forma articulada. Autores como Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 21) apontam: “assim, criaram-se dois mundos, dois universos separados, cujos actores [sic] acabam por não se encontrarem”. Já Zeichner e Tabachnick (1981) problematizam essa relação questionando se os efeitos provocados pela formação profissional universitária são “lavados” pelas experiências escolares oriundas da prática profissional.

Dessa maneira, em diversos momentos, o que é preconizado pelos cursos de formação inicial dentro do campo acadêmico (contexto universitário) pode não ser o que os professores realmente mobilizam em termos de saberes e de fato fazem ao longo de suas práticas. Da mesma forma, é possível encontrar evidências científicas que apontam que boa parte daquilo que se realiza efetivamente na prática pedagógica nas escolas pode não ser bem representando e abordado pelo âmbito da formação (GATTI, 2013; GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012a; IMBERNÓN, 2011; SOUSA SANTOS, 2010; FORMOSINHO, 2009; TARDIF; LESSARD, GAUTHIER, 2001; PERRENOUD, 2002; TARDIF; RAYMOND, 2000; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1999a; PERRENOUD, 1997; PIMENTA, 1997; BOURDONCLE, 1994; PERRON; LESSARD; BÉLANGER, 1993; VAN DER MAREN, 1993; NÓVOA, 1992; TARDIF; LESSARD, LAHAYE, 1991).

Esse paradoxo tem provocando embates que se encontram no centro da problemática estrutural da formação docente, presente também na Educação Física: a dificuldade na efetivação da relação entre formação profissional, usualmente desenvolvida no ensino superior, e prática pedagógica, realizada nas escolas em toda a educação básica. O descompasso proveniente dessa falta de articulação efetiva tem gerado inúmeros entraves sobre o ponto de vista do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2014; MERCADO, 1991), da valorização da prática profissional (NÓVOA, 1995; HARGREAVES, 1994; ZEICHNER, 1986), dos papéis

subjacentes às Instituições de Ensino Superior (IES)²⁰ e centros de formação (GOODSON, 2008; CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2000) e mesmo com relação à profissionalização do professores (GAUTHIER et al., 2013; HARGREAVES; FULLAN, 2012; HOLMES GROUP, 1986).

Do ponto de vista epistemológico, na base desses inúmeros entraves, os quais podem ser considerados paradigmáticos, estão alicerçados ao menos três núcleos geradores de dilemas. O primeiro vincula-se às incompreensões sobre quais têm sido as formas de produção, apropriação e transmissão dos conhecimentos pela sociedade contemporânea. O segundo alicerce, fortemente relacionado ao anterior, se vincula à necessidade de diferenciação e demarcação conceitual entre o que se entende por conhecimento (em suas diversas formas de manifestação) e aquilo que se concebe como informação. O terceiro sustentáculo, por sua vez, está mais relacionado ao âmbito pedagógico uma vez que se desenvolve na necessidade de elucidções entre quais são as relações entre os saberes produzidos nas mais diversas instâncias e como eles podem ser transformados em conteúdos dentro da prática educativa. Ora, compreender de forma contextual, ainda que brevemente, essa complexa estrutura social pode colaborar com o fornecimento de elementos que permitam o aprofundamento nas análises especificamente no campo da formação de professores.

Em linhas gerais, podemos considerar que nas sociedades contemporâneas, as rápidas e abrangentes transformações e alterações advindas dos modos de convivência social apresentam-se para o contexto educativo como desafios bastante complexos, uma vez que a estrutura da produção de conhecimento e democratização da cultura é “posta em xeque” a todo momento (BAUMAN, 2007). Nesse contexto, a “*liquidez*” das relações emerge como ação extremamente dificultosa para a pedagogia, fortemente vinculada às estruturas historicamente criadas baseadas em pressupostos tradicionais (galgados na fase “*sólida*” da sociedade), muitas vezes, tidos como aspectos “inquestionáveis”. Porém, tais perspectivas merecem ser analisadas criticamente, para que estejam de acordo com a realidade atual. Sendo assim, na perspectiva do sociólogo Zygmunt Bauman, considera-se que:

Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização:

²⁰ Ao longo do trabalho, procuramos intitular o termo “*universidade*” em referência ao processo de formação profissional acadêmico. Compreendemos que nem todos os estabelecimentos de formação profissional apresentam a autonomia que a universidade possui, no entanto, optamos por essa denominação, englobando aqui outros espaços formativos (Faculdades, Centros Universitários, etc.). De forma geral, todas são consideradas Instituições de Ensino Superior (IES). Por tradição e representatividade, em alguns momentos especificamos o termo “*universidade*” procurando representar todas essas instituições que formam profissionais, especificamente voltadas à Educação Física. Em outros momentos, utilizamos outras denominações, a exemplo de IES, por exemplo.

problematizam-se as "invariantes" da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas (PORCHEDDU, 2009, p.662).

Se, por um lado, as relações na esfera pedagógica apresentam a necessidade de revisão e questionamento tendo em vista sua arcaica estruturação, sobretudo no que tange a forma de ensinar e desenvolver os saberes no seio da cultura, por outro, as rápidas transformações sociais repercutem atualmente na famigerada propagação e dissolução dos conhecimentos e informações. Assim, os processos de ensino e aprendizagem tornam-se bastante desafiantes aos professores os quais devem, ao mesmo tempo, estar em consonância com os pressupostos solidificados pela cultura escolar e, analogamente, atualizarem-se com as aceleradas ondas de transformações que perpassam nosso meio social.

Tardif e Lessard (2014) afirmam que nos encontramos atualmente inseridos na denominada sociedade da informação ou do conhecimento, cujas características são bastante diferenciadas em comparação aos modelos sociais organizados a partir dos serviços orientados para as produções de materiais e insumos, como antigamente. Nessa direção, Hargreaves (2003) analisou as dificuldades e complexidades de se ensinar na sociedade do conhecimento. Para o autor, o ensino é uma profissão paradoxal, ao ser considerado por um lado fundamental para a humanidade e, ao mesmo tempo, ser por ela desvalorizado. Nessa perspectiva, observamos que a própria dinâmica da estrutura social interfere nessa ambiguidade da profissão docente, inserida em uma sociedade que tem buscado valorizar mais a informação do que o conhecimento propriamente dito²¹.

Apesar de serem nomenclaturas bastante utilizadas e difundidas – informação e conhecimento – e também alvo de críticas como veremos mais adiante, podemos tecer uma série de problematizações a respeito dessas relações. Entre elas, é possível questionar se existe atualmente uma resignificação de paradigmas que transita da organização social tendo em vistas o conhecimento para sua orientação por meio da informação, fato que tem sido foco de análise de diferentes áreas, tais como a pedagogia e a sociologia.

²¹ Altet (2001) diferencia a informação (exterior ao sujeito e de ordem social) do conhecimento (integrado ao sujeito e de ordem pessoal). Nessa perspectiva, temos como intenção evidenciar que existem grandes diferenças conceituais entre os termos “*informação*” e “*conhecimento*”, pois enquanto o primeiro se refere à toda criação de dados e seu respectivo processamento tendo em vista o caráter informacional a partir da produção de signos e símbolos pela linguagem, o segundo compreende as formas mais elaboradas de apreensão e compreensão das ações, percepções, fatos e conceitos, tendo em vista seu domínio teórico e prático e a fundamentação elaborada sob a égide do paradigma científico. Ao longo das análises procuramos delimitar e demarcar essas diferenças a partir das conceituações empreendidas.

Bell (1976) salienta que a “sociedade do conhecimento” pode ser definida como resultado da transição histórica dos modelos agrário e industrial para a organização social pós-industrial. Esse sistema focaliza a codificação dos pressupostos teóricos e o desenvolvimento de programas de pesquisas para a geração de novos conhecimentos e inovação, ou seja, tem-se na produção cultural sistematizada pela ciência o alicerce para o desenvolvimento social. Como consequências diretas desse processo houve o aumento extraordinário dos ofícios profissionais e dos empregos técnicos, bem como o relativo declínio das funções que exigiam habilidades manuais específicas.

Todavia, a partir da profunda análise apresentada por Castells (2009), podemos compreender que essa estrutura social que oferece proeminência indubitável ao conhecimento tem se transformado na “sociedade da informação”, cuja fundamentação se baseia na ampliação das redes de organização social, sob as quais as tecnologias apresentam grande centralidade. Assim, a sociedade se caracteriza como sendo permeada pelo grande volume de informações e pelas tecnologias que interferem diretamente nas estruturas sociais.

Essa problemática suscita muitos desdobramentos importantes, os quais acabam fugindo dos objetivos centrais do presente estudo. Contudo, essa perspectiva de transição social gera repercussões consideráveis para uma série de questões que interferem em nossa análise, tais como compreender qual o papel da educação e da Educação Física na sociedade atual, como se desenvolve a formação de professores nessa perspectiva bastante ligada ao âmbito informacional, como as universidades se configuram inseridas nessa perspectiva, qual a importância da profissionalização na esfera social no qual o volume de informações tem suplantado de diversas formas a aquisição de conhecimentos sistematizados, qual tem sido o papel e a importância dos conhecimentos e saberes atualmente, entre outras.

Schön (1983) de forma contundente alerta para a denominada “*crise do conhecimento profissional*”, a partir do processo de perda de credibilidade dos conhecimentos e dos julgamentos realizados pelos membros das profissões. Tardif e Lessard (2011) exemplificam essa problemática por meio da “*crise do saber*” que assola a sociedade atual, interferindo diretamente tanto no papel da educação escolarizada, quanto da formação dos professores nesse contexto. Para os autores:

(...) o ensino está profundamente afetado pela **crise do saber na nossa sociedade** moderna avançada, ou, como se diz hoje, pós-moderna. Certamente, essa crise não é a da produção do saber, que funciona hoje como nunca a todo vapor, mas a **crise do seu valor no seio do mundo social**, comunitário e individual. Parece que **o saber perdeu sua força de unificação** e existe agora unicamente sob os modos da dispersão, da fragmentação e da segmentação. **As próprias bases da formação escolar se tornam então**

problemáticas, enquanto os conteúdos e os modos de conhecimento que os professores devem apresentar aos alunos se revelam incertos, contestáveis e contestados (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 11, grifo nosso).

Esse movimento de crise dos saberes na sociedade acarreta inúmeras implicações às profissões, como exemplifica Schön (2000; 1987; 1983), a partir do momento em que elas passam a sofrer questionamentos acerca do domínio dos conhecimentos que em tese as legitimam socialmente. Nesse sentido, no âmbito da Sociologia das Profissões, Freidson (1986) analisou a relação entre os poderes exercidos pelos profissionais das ocupações com o conhecimento formal no qual elas apresentam o domínio e o monopólio, sobretudo a partir das garantias advindas dos sistemas de credenciamento. O autor considera que o termo “*profissão*” identifica os agentes do conhecimento de um dado domínio como um grupo empírico que está fortemente relacionado à esfera da produção, transmissão e aplicação desses conhecimentos os quais, por sua vez, são usados seletivamente de acordo com determinados interesses. Nessa mesma direção, Abbott (1988) salienta que o conhecimento especializado e a capacidade de abstração derivada são os elementos que constituem e diferenciam uma profissão das demais ocupações. Dessa forma, para esses autores, o conhecimento formalizado de cada área é o ponto central no qual os grupos profissionais se apropriam e dominam para poder exercer seu poder perante a sociedade.

Freidson (2009) ao analisar o profissionalismo na perspectiva sociológica, sobretudo a partir da profissão médica, é enfático ao considerar que a *expertise*, composta pelas experiências, competências e conhecimentos especializados, é o elemento de maior importância, ao legitimar a ação profissional, protegendo o grupo a partir do monopólio sobre sua prática. De acordo com o autor, a *expertise* se baseia no conhecimento formal adquirido por meio da formação profissional, fundamentado pela ciência e legitimado socialmente, estando em estreita relação com as formas de credenciamento e a autonomia profissional (FREIDSON, 1998).

Especificamente no âmbito do ensino, Bourdoncle (1993, p. 105, tradução nossa), ao descrever a natureza dos saberes ligados à profissionalização dos professores é incisivo: “não pode haver uma profissão na ausência de uma base de saberes formais, capazes de orientar a prática”.

Nessa mesma direção, Fonseca e Souza Neto (2015), analisando o contexto da Educação Física, reforçam o papel do conhecimento e da ciência para a delimitação do profissionalismo de uma dada ocupação. Para os autores:

A ciência alimenta a *expertise* necessária para distinguir o trabalho profissional do amador. O profissional, portanto, é um especialista que é

definido pelo seu trabalho com uma competência superior ou, com outras palavras, uma *expertise diferenciada da do sujeito que não teve sua formação orientada pelo saber científico*. O saber especializado conduz o profissional a pensar de forma racional e autônoma sobre o seu papel na sociedade. Dessa forma, a ação profissional pretende ser suficientemente confiável e com alto grau de qualidade. (...) a profissão procura controlar o recrutamento, o treinamento e o credenciamento dos membros da ocupação, para desempenhar o monopólio dos assuntos práticos dos profissionais e o controle sobre a *expertise*. Em poucas palavras, **para as ocupações se profissionalizarem, em geral precisam produzir conhecimentos**, garantir a qualidade das relações profissionais na sociedade e ter autonomia para a tomada de decisões (FONSECA; SOUZA NETO, 2015, p. 1108, grifo nosso).

Nesse sentido, emerge um importante paradoxo acerca do papel, importância e responsabilidades das profissões inseridas no dinamismo da sociedade cuja ênfase tem sido destinada à veiculação de um número estrondoso de informações diárias. Ora, se por um lado o conhecimento de um determinado domínio é um dos principais elementos de legitimação das profissões (embora não seja o único), como elas se sustentam a partir do momento em que ele passa a perder importância ou a competir com um volume cada vez maior de informações?

Para exemplificar essa problemática tomemos como ilustração um pequeno exemplo dentro da área da Educação Física. Embora o valor da tradição e da aprendizagem empírica sempre teve seu papel e importância, usualmente, a compreensão das metodologias e sistemas de treino ligada à teoria do treinamento tende a ser disseminada no ensino superior por meio de uma ou mais disciplinas que buscam oferecer subsídios teóricos, práticos e técnicos acerca de como orientar adequadamente as pessoas em uma academia de ginástica, por exemplo. Contudo, apesar de tal perspectiva continuar sendo fundamental, ela tem sido pareada com outras formas de aquisição de conhecimentos nessa área. Atualmente, é muito comum estudantes chegarem para essas disciplinas no ensino superior com uma bagagem bastante grande oriunda não só de sua experiência como praticante de musculação, por exemplo, mas por meio das informações acessadas facilmente na internet. São abundantes os vídeos sobre o tema representado nesse exemplo, bem como blogs, notícias, sites, entrevistas, entre outros. Essas informações, oriundas de diferentes fontes e muitas vezes destituídas de rigor científico, tem contribuído bastante com as crenças e representações dos estudantes de Educação Física.

A partir do que foi apresentado até o momento fica evidente que uma profissão é composta por um conjunto de atribuições e características, as quais analisaremos com mais profundidade posteriormente. No entanto, a delimitação de um campo de atuação e o monopólio de um conjunto de saberes, a exemplo do conhecimento científico em uma determinada área, são fatores fundamentais nesse processo, os quais permitem que um profissional possa ser

considerado um “*expert*”, ou seja, alguém dotado de “*expertise*”²² em um dado domínio (MONTEIRO, 2015; GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012a; FREIDSON; 1998; SHULMAN, 1998; 1987a; BOURDONCLE, 1993; ABBOTT, 1988; BERLINER, 1987).

Entretanto, qual é o papel da “*expertise*” na sociedade organizada pela multiplicidade e dinamicidade de informações? Nichols (2017) em seu recente livro, polemiza sobre a possível morte da “*expertise*”. Nesse sentido, em uma sociedade com um volume cada vez maior de informação e com pessoas que através dos meios de comunicação, como a internet, começam a cada vez mais expressar suas opiniões, os conhecimentos divulgados pelos profissionais, ou “*experts*”, perdem em grande parte sua importância, bem como seu potencial de alcance e significado.

O autor salienta que todas as pessoas têm o direito à se expressar (fundamento da democracia), porém, muitas vezes parece haver algo que ele denomina de “recusa à aprendizagem”, correndo o risco de descartar séculos de conhecimentos acumulados, bem como as práticas e hábitos necessários para a geração de novos conhecimentos (NICHOLS, 2017). O acesso rápido às informações, bem como a possibilidade de veiculação das opiniões pessoais por diferentes meios têm mudado a própria noção de *expertise*. Assim, o autor salienta que:

Pela “morte da *expertise*”, eu não quero me referir à morte real das habilidades dos especialistas, o conhecimento das coisas específicas que distingue algumas pessoas de outras em diversas áreas. Sempre haverá médicos e diplomatas, advogados e engenheiros, e muitos outros especialistas em vários campos. No dia-a-dia, o mundo não pode funcionar sem eles (...). Isso, no entanto, é uma confiança nos *experts* como técnicos. Não é um diálogo entre *experts* e a comunidade em geral, mas o uso do conhecimento estabelecido como um produto na prateleira de uma loja de conveniência, usado apenas quando necessário e quando desejado (NICHOLS, 2017, p. 4, grifos do autor, tradução nossa).

Tardif (2012a), por sua vez, salienta que as profissões encontram-se no que ele denominou de “*crise da perícia profissional*”, se referindo aos dilemas apresentados pela racionalidade instrumental, que não mais são capazes de solucionar as situações problemáticas concretas das profissões por meio dos saberes, estratégias e técnicas profissionais específicas. Trata-se da constatação dos limites do conhecimento ligado à racionalidade técnica e suas

²² O termo “*expertise*” apresenta múltiplos sentidos e significados. Adotamos como entendimento e baseados em nossa própria visão de que ele se refere não apenas ao conjunto de atributos, competências, habilidades e conhecimentos que permite qualificar alguém para o exercício de uma determinada ação ou função na sociedade, mas também ao *habitus* exercido pelos agentes inseridos no campo que os legitime socialmente em sua atuação profissional. Para isso, é necessária comprovação dessa competência, capacidade de tomada de decisão em situações desafiadoras a partir da realização de julgamentos, bem como perícia e domínio de saberes (especialização), sem descartar a ação ética que permite exercer as funções atribuídas, gerando distinção entre os demais agentes inseridos na estrutura social.

implicações ao campo profissional. Essas críticas acabam confluindo para uma série de impactos e questionamentos acerca da própria importância da formação profissional.

Tomando como base a visão apresentada por Bourdieu (1984a), podemos inferir que a perda de prestígio e desvalorização do campo profissional pode representar o interesse de certos agentes sociais inseridos nesse campo para a eliminação das delimitações nas fronteiras entre os conhecimentos eruditos e os saberes comuns, tendo em vista limitar ou anular o alcance da análise científica na vida cotidiana. O próprio campo acadêmico que durante muito tempo aclamou para si o monopólio do pensamento e a legitimidade do discurso sobre o mundo social, garantidos por meio do capital cultural de seus agentes, passou a sofrer inúmeras ameaças no mundo contemporâneo (BOURDIEU, 1984a).

A dominação provocada pelo monopólio do conhecimento, sobretudo por meio de parte dos agentes detentores de capital simbólico dentro do campo acadêmico, incutiu problemas de ordem social bastante evidentes, sobretudo a partir de seu efeito de reificação (BOURDIEU, 2002) e da desvalorização da prática pelo objetivismo (BOURDIEU, 1983a). Tanto as profissões, responsáveis pela jurisdição e delimitação institucional de certos saberes, como a área acadêmica, responsável pela produção e propagação do conhecimento científico e da formação profissional, contribuíram para esse quadro de problemática o qual gera, por um lado, a desconsideração dos contextos de prática como *locus* produtor de saber e, por outro lado, reduz o alcance e a importância do legado cultural produzido pelas sociedades. Bourdieu (2009) considera:

Mas o mais temível obstáculo à construção de uma ciência adequada da prática reside sem dúvida no fato de que a solidariedade que une os eruditos à sua ciência (e ao privilégio social que a torna possível e que ela justifica ou proporciona) os predispõem a professar a superioridade de seu saber, muitas vezes conquistado mediante imensos esforços, contra o senso comum e, até mesmo, em encontrar nessa superioridade uma justificação de seu privilégio, em vez de produzir um conhecimento científico do modo de conhecimento prático e dos limites que o conhecimento erudito deve ao fato de que ele repousa sobre o privilégio (BOURDIEU, 2009, p. 48).

Com efeito, compreender as nuances da prática nos leva, como salienta Bourdieu (1983a, p. 47, grifo do autor) a considerar o conhecimento não somente a partir dos sistemas de relações objetivas (objetivismo), “mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais ela se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”. A esse tipo de conhecimento o autor denomina de “*praxiológico*”.

Isso nos leva à necessidade de análise dos modos de desenvolvimento da prática profissional, especificamente no âmbito da Educação Física, procurando compreender sua

lógica de ação, ou seja, o *habitus* dos agentes inseridos nesse campo. Essa perspectiva busca superar a visão da operacionalização das diferenças e oposições entre teoria e prática, bastante discutidas pela literatura, a qual pode apresentar uma perspectiva valorativa de diminuição de uma em detrimento da outra. Consideramos assim que: “a análise da lógica da prática estaria, sem dúvida, mais avançada se a tradição escolar não tivesse constantemente abordado a questão das relações entre a teoria e a prática em termos de valor” (BOURDIEU, 2009, p. 47). Para esse autor, a representação da análise das práticas por meio do conhecimento erudito é uma forma de desqualificá-la, enviesando as compreensões ao querer teorizá-la sob o ponto de vista das regularidades objetivas advindas da racionalização científica.

É dentro dessa conjuntura que, em termos epistemológicos, gerou-se uma separação dentro do campo educativo entre as esferas de produção de conhecimentos (*locus dos conhecimentos fenomenológicos e objetivistas*) e de sua disseminação (*locus praxiológico*). A racionalização científica a partir da visão tradicional (racionalidade técnica) está sustentada em uma linha dicotômica que separa os âmbitos destinados tanto à construção dos saberes por meio das pesquisas, ou seja, a universidade, quanto à sua transmissão (ou propagação), cujo *locus* está relacionado à escola e ao ensino escolarizado de modo geral. Essa perspectiva tem sido alvo de inúmeras críticas na literatura uma vez que se baseia no entendimento de que são os pressupostos científicos que norteiam e direcionam as ações práticas por meio de sua aplicação, modelo denominado de “aplicacionista” (SCHÖN, 2000; 1994; 1987; 1983).

Tardif (2012a) considera que essa dicotomia apresenta a compreensão de que os professores são “aplicadores” ou “transmissores” de um conjunto de saberes elaborados pelas pesquisas advindas da universidade. Contrário a essa visão, o autor salienta que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2012a, p. 36).

Tanto Zeichner (1998) quanto Elliot (1998) apresentam críticas às incongruências de perspectivas entre os âmbitos da escola e da universidade. Em suas análises, os dois autores consideram que o distanciamento entre ambos os espaços se dá porque, via de regra, a universidade não legitima a produção de professores dos níveis básicos de ensino. Nessa perspectiva, os processos de investigação na escola são utilizados apenas como coleta de dados, sem provocar transformações efetivas na prática pedagógica.

As implicações da dicotomia entre a consideração dos saberes no âmbito da universidade e da escola provocam distinções que operam na criação de grandes lacunas entre os processos de formação e prática profissional. Este cenário resulta em uma realidade mais

discursiva, oriunda da universidade, e outra mais pragmática, relacionada à escola (SARTI, 2008). Esse afastamento, proveniente da forma como os saberes são constituídos socialmente, tem apresentado desdobramentos nocivos no que corresponde ao ensino uma vez que contribui para a incompatibilidade acerca do que se compreende como processo formativo forjado na prática profissional. Esse fato é encontrado nas mais diversas áreas, tais como a Educação Física. Para Lawson (1985), por exemplo, os pesquisadores e os professores de Educação Física constituem comunidades epistemológicas distintas cujas racionalidades estão em conflito.

Mesmo em se tratando de instâncias diferenciadas, cada qual com as suas especificidades e responsabilidades próprias, a possibilidade da criação de relações e interações mais efetivas pode contribuir tanto para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de Educação Física, considerando sua complexidade adjacente, quanto para os processos de formação inicial e continuados (e vice-versa). Sobre esse assunto, Perrenoud (2001a) apresentou a visão de alternância na formação inicial, considerando o “vaivém” formativo, com foco nos componentes práticos, tais como o estágio curricular supervisionado.

Uma das grandes implicações dessas visões dicotômicas está na desconsideração dos saberes que estão fortemente entrelaçados às ações práticas cotidianas dos professores. Para isso, é preciso compreender que a docência é um ofício complexo, pois exige a mobilização de uma série de elementos para sua realização, os quais demandam um conjunto de saberes muitas vezes difíceis de serem explicitados, bem como a necessidade de agir em situações de urgência e em contextos permeados pela incerteza (PERRENOUD, 2001b). Shulman (1987b) é incisivo ao afirmar que o ensino é uma das mais complexas atividades já desenvolvidas. Nesse contexto, para fundamentar o que denominou de “*sabedoria da prática*”²³, o autor realizou uma série de comparações e análises com outras profissões, em particular a medicina. Nesse sentido ele destaca:

(...) o ensino em sala de aula – particularmente nos níveis primário e secundário – é talvez a mais complexa, mais desafiante, e mais exigente, sutil, repleta de nuances e assustadora atividade que nossa espécie já inventou. De fato, quando eu comparo a complexidade do ensino com uma profissão muito mais altamente recompensadora, “a ação médica”, eu concluo que o único momento em que a medicina se aproxima um pouco da complexidade do cotidiano do ensino em sala de aula é em uma sala de emergência durante um desastre natural (...). Quando 30 pacientes querem sua atenção ao mesmo tempo, apenas nesse momento você se aproxima da complexidade de uma classe regular em um dia normal (SHULMAN, 1987b, p. 383, tradução nossa).

²³ Termo original em inglês: “*Wisdom of Practice*”.

A compreensão dessa complexidade exige dos professores e professoras desenvolver e mobilizar um conjunto de saberes que estejam relacionados às dinâmicas profissionais cotidianas. Isso se deve porque, como salienta Tardif (2012a; 2000), esses saberes apresentam como características fundamentais o fato de serem *temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados* e, além disso, *carregarem as marcas do ser humano*. Compreendê-los de forma mais sistematizada, de acordo com esse autor, pode contribuir com o processo de profissionalização do ensino.

Mercado (1991), de forma semelhante, aponta que os saberes que sustentam o trabalho docente geralmente se encontram implícitos nas práticas específicas. Inseridos nas ações profissionais, os professores utilizam-se de um conjunto de conhecimentos, estratégias e abordagens para solucionar os problemas emergidos no trabalho a partir das condições específicas que se apresentam, o que demanda uma necessidade de reflexão contínua e diária. Nessa perspectiva, Altet (2001, p. 30-31) salienta que um conjunto muito importante de saberes estão ligados à ação, fortemente vinculados à capacidade de adaptação às situações, isto é: “o saber da prática é construído na ação com a finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação”. Van der Maren (1993) destaca o “saber estratégico”, como forma de restabelecer a ligação entre formação e prática profissional.

Perrenoud (2001a), contribui para esse delineamento a partir da análise sobre as competências profissionais²⁴, vinculando-as como um “*saber sobre ou para a ação*” e, portanto, processual. Nesse sentido, o autor o considera essencial a compreensão do “saber mobilizar”, intrinsecamente relacionado à ação profissional. Para o autor:

Prefiro (...) pensar a competência como um **saber-mobilizar**, como um **conjunto de esquemas** pondo em sinergia recursos cognitivos múltiplos – conceitos, conhecimentos, informações, hipóteses, esquemas de inferência e de tratamento, métodos – para fazer face à situação complexa e incerta, singular no seu detalhe, contudo muitas vezes reprovável, à custa de um certo trabalho, a situações anteriores apresentando traços comuns (PERRENOUD, 2001a, p. 154, grifo nosso).

Em suma, como apontam Gauthier et al. (2013), esses conjunto de saberes podem ser denominados de “*saberes da ação pedagógica*” e engendram uma jurisprudência privada de cada profissional. Democratizá-los por meio da legitimação das pesquisas é uma ação fundamental. Dessa forma:

²⁴ De acordo com Perrenoud (2001a, p. 153): “uma competência é uma capacidade de ação [sic] face a uma situação complexa, singular, que não permite uma reflexão serena e tranquila porque é necessário agir, que obriga a agir com incertezas, porque não se dispõe de todas as informações e de todos os instrumentos de análise”.

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas que também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes (GAUTHIER et al., 2013, p. 34).

Se o saber apresenta uma instância prática a qual se encontra em seu cerne – *eu sei algo à medida que eu demonstro que sei por meio de ações, comportamentos e atitudes* – qual é o papel da formação profissional nessa construção prática? O âmbito discursivo e formativo da universidade é fundamental dentro dessa conjuntura, embora apresente suas lacunas e limitações. O universo da prática pedagógica escolar é também *locus* diametralmente imprescindível para o desenvolvimento desses saberes, mas também apresenta certas inconsistências, sobretudo no estabelecimento de formas de compreendê-los e de torná-los públicos (GAUTHIER et al. 2013; COCHRAN-SMITH, 2012). Nesse sentido, Altet (2001) é categórica ao afirmar que a formação deve partir da compreensão efetiva da prática e o saber profissional deve ser adquirido em campo e que essa dinâmica deveria ser a base de estruturação dos currículos dos cursos de formação de professores.

Tardif (2012a), ao abordar essa conjuntura, no que se refere aos saberes profissionais (destacados pela prática profissional) e os conhecimentos universitários (assinalados pelos cursos de formação, sobretudo iniciais) advoga que o modelo disciplinar de formação prejudica de forma considerável a valorização dos saberes da/na prática. Da mesma forma, Gauthier et al. (2013) salientam que os saberes docentes estão diretamente ligados ao universo do trabalho do professor. Contudo, também são adquiridos, em parte, por meio da formação profissional, a qual deve compreender esse complexa conjuntura de relações e interações entre eles.

Sendo assim, consideramos que boa parte dos saberes dos professores advém justamente dessa relação entre a escola e a universidade, cada qual com suas especificidades, mas que demandam articulações mais efetivas, bem como a ampliação de suas compreensões, particularmente no contexto da Educação Física. Essa acepção repercute em implicações ao campo da pesquisa científica, uma vez que, como salienta Tardif (2012a), exige a criação de dispositivos tanto de formação, quanto de ação e de pesquisa regidos por lógicas de valorização da prática profissional, e que possam ser úteis e pertinentes.

É justamente nessa relação que demandamos nossa atenção: “*entre a escola e a universidade*” parece emergir uma série de interações e apropriações passíveis de análise. Especificamente no campo da Educação Física, compreender tais relações pode permitir uma análise mais clara dos saberes que fundamentam as ações profissionais dos professores, potencialmente geradoras de reflexão, e como as práticas formativas devem se relacionar nesse processo. Como destaca Schön (2000, p. 226): “meu *design* para uma escola profissional coerente localiza, no centro, um ensino prático reflexivo, como uma ponte entre os mundos da universidade e da prática”.

Os saberes necessários para a profissionalização da docência, no caso de nossa análise, especificamente relacionada ao âmbito da Educação Física parecem então “*navegar*” por esses dois espaços sociais: a *escola* e a *universidade*. É justamente nessa conjuntura de *trocas*, nem sempre sistematicamente realizadas, que a formação profissional se desenvolve. Analisar esse “*tráfego*” entre os saberes valorizados pelo contexto da formação, bem como aqueles que de fato são mobilizados no cotidiano profissional na escola é fundamental, à medida que nos permite desenvolver entendimentos mais clarificados acerca das ações pedagógicas dos professores desse componente curricular durante suas práticas profissionais.

Acreditamos, grosso modo, que nessa “*transição*” existente entre os campos da escola (educativo) e da universidade (acadêmico) acontecem inúmeras transações que merecem ser melhores compreendidas. Ademais, é necessário que possamos estabelecer “*pontes*”, como ilustra Schön (2000), que liguem esses dois universos do ponto de vista dos saberes que lhes são destinados. Especificamente, nos interessa compreender, entre essa ampla magnitude de ações vinculadas às esferas da formação e da intervenção profissional, como a prática pedagógica tem sido pensada e compreendida, aqui entendida como instância produtora de saberes no qual o *habitus profissional* é exercido, particularmente, no âmbito da Educação Física, a partir de suas caracterizações e especificidades.

Dessa forma, a compreensão dos processos de ação profissional e de mobilização dos saberes docentes na Educação Física pode contribuir com novas perspectivas acerca das análises das práticas profissionais, bem como permite a realização de inferências no que corresponde aos processos de formação oriundos da universidade. Essa perspectiva possibilita identificar elementos que contribuam com a fundamentação de uma nova “*Epistemologia da Prática Profissional*” (EPP) dos professores de Educação Física vinculada à perspectiva da racionalidade prática, a qual, por sua vez, ainda necessita de maiores investigações por parte da literatura. Neste contexto desmembram-se a justificativa do estudo, bem como a elucidação do problema de pesquisa.

1.1 Justificativa do estudo, o problema de pesquisa e suas implicações para as investigações científicas no campo da Educação Física e da formação de professores

A prática pedagógica sofre influência de uma série de campos de tensões de diferentes constituições, relacionados às esferas políticas, econômicas, sociais e culturais. Essas, por sua vez, impõem barreiras ao desenvolvimento educacional, proporcionando importantes desafios ao âmbito da formação de professores (GAUTHIER et al. 2013; ZEICHNER, 2013; TARDIF, 2012a; LESSARD; TARDIF, 2011; CONTRERAS, 2002; TARDIF; LESSARD, 1999; PERRENOUD, 1997; NÓVOA, 1995). Em meio aos problemas a partir de inúmeros entraves ainda em voga, o movimento para a profissionalização dos professores tem se protagonizado como uma das ações mais emergenciais, indicando sua importância nas agendas públicas globais no contexto educacional (TARDIF, 2013; FORMOSINHO, 2009; GOODSON, 2008; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; NÓVOA, 1995; HOLMES GROUP, 1986).

Hargreaves (2000), ao analisar o desenvolvimento da profissionalização docente a partir do ponto de vista das mudanças históricas, afirma que nessa análise conjuntural governos e sociedade devem compreender que os professores lidam com grande diversidade de alunos, em condições de incertezas éticas e morais, no qual inúmeros métodos e abordagens são possíveis de serem implementados. O autor ainda salienta que diversos grupos sociais apresentam influência dentro da esfera educativa formal, de modo que as ações políticas para o ensino devem, inevitavelmente, compreender essa diversidade de condicionantes e, sobretudo, apresentar uma relação mais efetiva entre professores e pais (ou responsáveis) dos estudantes.

De acordo com Hargreaves (2000) é importante considerar que tanto os investimentos do setor privado quanto as políticas públicas relacionadas ao ensino costumam exercer pressões relacionadas à intensificação do trabalho docente, ao mesmo tempo em que tendem a diminuir consideravelmente as condições e recompensas provenientes de seu exercício para esses profissionais. O autor sugere que os conflitos e pressões da conjuntura relacionada à atividade laboral dos professores converge para a importância de se repensar o seu profissionalismo, bem como de melhor desempenhar os processos de aprendizagem da profissão que é preciso ser desenvolvido como forma de aprimoramento do trabalho.

Tardif (2013), ao analisar historicamente o desenvolvimento da constituição da profissão dos professores, aponta que, por um lado, o processo de profissionalização do ensino tem procurado atingir alguns avanços importantes no que concerne, por exemplo, a busca pela autonomia e valorização profissional e construção de uma base sólida de conhecimentos que corrobore com o desenvolvimento da identidade dos professores. Todavia, por outro lado, para

esse autor, esse empreendimento tem se mostrado desigual, de modo que ele não evoluiu no mesmo ritmo em todas as regiões e países, provocando tensões que inviabilizam uma reestruturação completa da profissão. Exemplos da precarização do trabalho docente podem ser arrolados, entre outros, pelas dificuldades e baixas condições presentes em muitas escolas públicas, a mercantilização da educação, concorrência e precarização das condições financeiras e instabilidade em serviço, interferência na autonomia do trabalho docente, entre outras.

Nessa conjuntura, não se deve estabelecer visões “binárias” acerca da profissionalização ou proletarização do ofício docente (TARDIF; LESSARD, 2014). Não se trata, como aponta Tardif (2013), de analisar tal movimento de forma linear, mas de compreender suas nuances e desafios a partir das contradições sociais atuais. Nesse sentido, é importante considerar que as bases da profissionalização estão associadas de forma muito entrelaçada com as condições de trabalho e os processos de formação. Para Tardif e Lessard (2014, p. 28) “a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização”. É dentro desse quadro conjuntural que a análise das condições materiais objetivas em que se realiza o trabalho docente ganha relevo. Busca-se compreender, entre outras coisas, de que forma e em que medida os problemas de infraestrutura escolar, baixos salários, extensa carga horária de trabalho, condições materiais, dificuldades no desenvolvimento do trato pedagógico com os alunos, gestão e organização das classes e aulas, perda de autonomia, individualização do trabalho docente, hierarquia na estrutura de trabalho, entre outros, dificultam ou inviabilizam diretamente a concretização do processo de profissionalização docente e quais as forças e sociais e condicionantes que estão relacionados a essa problemática.

Sobre a importância da formação profissional nesse processo, há trinta anos, Shulman (1987a) já alertava para a necessidade de desenvolvimento do *status* dos professores e consolidação da profissão docente a partir da fundamental revisão e reformação dos currículos das instituições que formam as pessoas que serão futuramente inseridas no ofício do ensino. Para o autor, é necessário de fato uma articulação entre alterações na esfera das leis, mudanças nos currículos dos cursos superiores, novas formas de desenvolvimento de pesquisas pela área acadêmica e acompanhamento contínuo da prática profissional. As análises de autores como Gauthier et al. (2013) e Tardif (2012a), no contexto norte-americano, e de Borges (2004), especificamente no âmbito brasileiro, ilustram que boa parte das estruturas curriculares na formação docente ainda se enquadra em um modelo disciplinar, o qual, muitas vezes, é baseado na lógica da racionalidade técnica e na “aplicação” de conhecimentos.

Shulman (2005) é taxativo ao apontar que se quisermos compreender porque as profissões se desenvolvem de um certo modo na sociedade, precisamos olhar para as formas com que elas estão formando seus profissionais. Isto é, como a formação profissional, usualmente realizada nas universidades e centros de formação, compreende o trabalho dos futuros profissionais e como eles são educados para exercerem suas profissões. O autor ainda analisa três dimensões fundamentais do trabalho profissional: o pensar, o desempenhar e o agir com integridade²⁵. Da mesma forma, Zeichner e Tabachnick (1981) são categóricos ao apontarem que a pesquisa no âmbito da formação de professores deve prestar igualmente atenção aos contextos da universidade e da escola, bem como suas relações.

Como consequências, destacamos que dentro do campo educativo, ao se pensar as transformações que promovam novas estruturas em consonância com as dinâmicas socioculturais atuais, é fundamental compreender e analisar criticamente os processos de formação de professores – iniciais e continuados – e suas dinâmicas tendo em vista a profissionalização do ensino. Desse movimento, emerge a importância da articulação entre pesquisa, formação e prática profissional a partir paradigmas que transcendam as visões aplicacionistas.

Uma das principais iniciativas nesse sentido é considerar o olhar de quem está na escola, reconhecendo os professores como produtores de saberes e competências profissionais revestidas de importância. Essa questão é muitas vezes desconsiderada, como alerta Contreras (2002), ao admitir que parece haver uma “fratura”, por um lado, entre os professores universitários – que possuem conhecimento reconhecido e legitimação científica sobre a docência – e os professores de escola, por outro. De modo semelhante, Tardif (2012a) afirma haver uma relação de distanciamento evidente entre os saberes profissionais dos professores da escola e os conhecimentos universitários dos professores de ensino superior, provocando rupturas no entendimento dos saberes docentes.

A hierarquização dos saberes relacionados ao ensino, com vimos, evoca um distanciamento entre professores e pesquisadores, além de afastar os contextos vinculados às comunidades sociais, as quais, por sua vez, deveriam ser influenciadas pelos saberes e ensino prestado pelos professores (ZEICHNER, 2013; TARDIF, 2012a; CONTRERAS, 2002). Ademais, essa perspectiva provoca um afastamento entre formação e prática profissional, no qual os processos formativos desconsideram, muitas vezes, os contextos de prática enquanto *locus* de produção e apropriação de saberes. Freire (1996) confirma essa visão ao afirmar que

²⁵ À esse conjunto de características, Shulman (2005) denomina de “*Signature Pedagogies*”.

a formação dos professores deveria valorizar a constituição do saber proveniente dos próprios professores, ou seja, ao saber teórico é preciso unir o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

Essa problemática precisa ser melhor explorada pelos pesquisadores envolvidos com a área da formação de professores. Mais especificamente, os diferentes componentes curriculares, a partir de suas especificidades e características, também devem ser foco de produções que busquem valorizar os saberes oriundos da prática profissional e suas relações com os processos formativos à eles relacionados. É nesse direcionamento que a Educação Física merece maior atenção e promulgação de pesquisas ancoradas nessas perspectivas.

Especificamente no que se refere à Educação Física, reconhece-se um esforço de diversos autores que tem buscado em suas investigações valorizar as ações oriundas de professores que estão imersos na prática pedagógica (RUFINO, 2017a; 2017b; SANCHES NETO, 2014; SILVA, 2014; GARIGLIO, 2013; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013; NEIRA, 2012; CESÁRIO; REALI, 2011; BRACHT, 2010; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010; 2009; BETTI, 2009; BARBOSA-RINALDI, 2008; BENITES, 2007; BORGES, 2005; BORGES, 1998). Contudo, dada a complexa conjuntura e nuances apresentadas por suas especificidades, é necessária a produção de mais investigações que busquem valorizar tanto os professores quanto suas ações profissionais, compreendendo seus contextos de prática como locais de produção, ressignificação, confrontação, assimilação, análise e, sobretudo, reflexão e investigação de saberes originários de diferentes fontes e materializados em seu ofício. Tardif (2012a, p. 269) ressalta: “a legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender”.

Algumas pesquisas vinculadas à área da Educação Física têm buscado compreender as ações oriundas de professores que estão imersos na prática, bem como a relação que eles estabelecem com o seu trabalho e sua formação (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017; RUFINO, 2017a; RUFINO, 2017b; AMADE-ESCOT; ELANDOULSI; VERSCHEURE, 2015; GARIGLIO, 2013; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013; BENITES; SOUZA NETO, 2011; CESÁRIO; REALI, 2011; SOUZA NETO; BENITES; SILVA, 2010; BARBOSA-RINALDI, 2008; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2006; BORGES; DESBIENS, 2005; BORGES, 1998; BETTI; BETTI, 1996). A partir dessa perspectiva, consideramos que tem havido um investimento nas análises qualitativas, porém, ainda são necessárias maiores compreensões sobre o processo de desenvolvimento dos saberes da ação

pedagógica e a organização e estruturação do trabalho docente nesse sentido, sem perder de vista suas especificidades como componente curricular. No caso específico dessa disciplina, tem emergido estudos, por exemplo, com foco no desinvestimento da prática pedagógica por parte dos professores (GONZÁLEZ et al., 2013; FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012; PORATH et al., 2011; BRACHT, 2010; MACHADO et al., 2010).

Nesse sentido, a realidade atual tem apresentado novas formas de compreensão da prática profissional dos professores de Educação Física, as quais necessitam de investigações que possam analisá-las de modo aprofundado, dentro da perspectiva da profissionalização do ensino. Uma questão bastante atual se refere, por exemplo, às mudanças impostas pelas políticas educacionais de cunho verticalizado, as quais desconsideram os contextos de atuação profissional, com suas próprias vicissitudes e especificidades. No âmbito da Educação Física, estudos têm salientado que tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização, quanto as experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos saberes mobilizados no cotidiano da prática pedagógica ao longo do ciclo de vida docente (RUFINO, 2017b; GARIGLIO, 2013; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013; BARBOSA-RINALDI, 2008; BENITES, 2007; DESBIENS, 2005; BORGES, 1998). Compreender tais relações à luz da perspectiva da Epistemologia da Prática Profissional na esteira do paradigma da racionalidade prática nos permite propor algumas possibilidades para a área.

Assumimos como pressuposto a compreensão da valorização da prática como forma de produção, mobilização e ressignificação de saberes nos mais diversos contextos sociais. Sendo assim, ancora-se na visão sociológica de Bourdieu (1983b, p. 15) na qual as ações práticas são desenvolvidas a partir do engendramento do *habitus*, compreendido como “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações”. Nesse sentido, o *habitus* pode ser regulado sem necessariamente obedecer a regras objetivas, sendo coletivamente orquestrado a partir da dinâmica da relação dialética de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade, sendo uma decorrência do conhecimento praxiológico. O autor atribui à prática um estatuto epistemológico fundamental nas disposições dos sujeitos nas ações humanas, possibilitando “construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas” (BOURDIEU, 1983a, p. 60).

Partindo de outra abordagem conceitual focalizada nos estudos acerca dos conhecimentos profissionais (também central em nossa análise), Schön (1987) salienta que para o senso comum, as profissões seguem um estatuto epistemológico relacionado à forma como conseguem apresentar profissionais rigorosamente comprometidos com conhecimentos

científicos, em uma lógica baseada na racionalidade técnica a qual apresenta-se a partir do pressuposto de que os ditames científicos norteiam as práticas de forma aplicacionista. Contudo, crítico a essa compreensão, o autor propõe a analogia de um “pântano” ao conceber a prática profissional, de forma que na superfície as teorias e técnicas baseadas no modelo positivista são capazes de suprir os problemas mais simples. Porém, a parte mais profunda apresenta problemas caóticos e confusos que precisam de outros aparatos de resolução, a partir de um modelo relacionado à racionalidade prática, entendida como um complexo contexto de formação, construção e reflexão de saberes, a partir da competência, do talento artístico e da capacidade de reflexão oriundas ‘da’ e ‘na’ prática.

Dessa forma, em oposição ao paradigma positivista da racionalidade técnica, Schön (1987), baseado nas perspectivas de John Dewey, propõe a ideia de se pensar em uma outra epistemologia da prática que, por sua vez, está implícita ao processo artístico e intuitivo no qual alguns profissionais realizam suas ações nas situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Essa proposição apresentou diversas implicações para a literatura, tendo mobilizado inúmeros debates, os quais analisaremos posteriormente.

A partir dessa conceituação, consideramos que, por meio das ações laborais cotidianas, o professor, a partir de seu *habitus*, exerce práticas que mobilizam um conjunto de saberes que os permite *adaptar, criar, julgar, improvisar e gerir* de acordo com as demandas. Da mesma forma, dialeticamente, os docentes produzem um conjunto de saberes que são exercidos por meio de suas práticas. Sendo assim, sugerimos que há uma espécie de *‘mecanismo de retroalimentação’*²⁶ entre as ações práticas e a produção de saberes, a qual merece ser melhor explorada. Perrenoud (1997, p. 110), por exemplo, propõe a perspectiva do professor como um *“bricoleur”*²⁷, isto é, o sujeito que “cria, que utiliza materiais que nem sempre foram previstos

²⁶ Aqui, entendemos como *‘mecanismo de retroalimentação’* a relação dialética entre produção de saberes oriundos da prática e realização de práticas como forma de produção de saberes. Não buscamos aproximar essa terminologia das acepções clássicas de *“feedback”*, sobretudo aquelas baseadas nas teorias psicológicas, embora algumas analogias possam ser desenvolvidas a respeito, de forma que exploraremos essa perspectiva em outros momentos.

²⁷ O termo *“bricoleur”* é derivado da abordagem estruturalista de Claude Lévi-Strauss em seu livro *“O pensamento Selvagem”*, de 1962. Na acepção original, o autor utilizou-o para descrever as ações espontâneas, bem como o pensamento mitológico relacionado, isto é, que não obedece ao rigor científico. Tal expressão tem sido bastante abordada por autores na área da educação. Nesse sentido, entende-se, a partir do que propõe Perrenoud (1997) que a fundamentação da ação docente muitas vezes está ligada às suas demandas práticas, baseadas nos imprevistos, problemas e necessidades de adaptações, não respondendo, necessariamente, à uma coerência lógica científica. Certeau (1990) emprega o termo ao descrever as *“artes do fazer”* desenvolvidas sem muito “método”, ou seja, por meio das maneiras de desempenhar as ações a partir de algumas estratégias, personalizando as escolhas do *“homem comum”* de acordo com seus interesses e necessidades. É também considerado como *“bricolagem”* a perspectiva de desenvolvimento de diversas ações diferentes (como formar uma *“colcha de retalhos”*), ou a visão de *“polivalência”*, isto é, ser um *“faz tudo”*, bastante presente ao se considerar o trabalho docente. Sarti (2008),

para essa utilização, recupera, desvia, adapta um objeto a uma nova finalidade”. Bourdoncle (1993), por sua vez, aponta que o ensino combina elementos que variam da perspectiva do trabalhador operário, passando pelo modo artístico ou artesão e congregando até mesmo aspectos da bricolagem, se ajustando de maneira criativa de acordo com as circunstâncias, ou seja, apresenta “natureza composta”, porém, fundamentada em saberes.

Baseados nessa perspectiva, conjecturamos que os professores, no decorrer de suas ações profissionais, a partir de seu *habitus*, buscam por respostas às suas demandas práticas. Para isso, eles criam, quer tenham consciência efetiva disso, quer não, alguns **estratagemas**²⁸ sob o ponto de vista pragmático, ou seja, alguns planos e esquemas mentais orientados pela racionalidade prática, buscando desempenhar suas ações, cuja coerência é, em última instância, vinculada ao trabalho e às demandas e, por isso, profissional, analogamente aos ajustes às situações e estratégias do “senso prático” (BOURDIEU, 2009). Portanto, nos interessa não apenas identificar esses ‘estratagemas’, mas também analisar como o âmbito da formação profissional os têm compreendido no decorrer dos processos formativos na Educação Física.

Nessa direção, levando-se em consideração que essa nova Epistemologia da Prática Profissional vem sendo considerada como o estudo do conjunto de saberes que são cotidianamente mobilizados de fato pelos professores ao longo das situações de trabalho (TARDIF, 2012a), tendo em vista o desempenho de suas ações profissionais, formula-se o **problema de pesquisa** apresentado a seguir.

Como são constituídos os processos de produção, mobilização e transformação dos saberes docentes os quais nos permite compreender sua gênese, origem, diversidade e estrutura, bem como seu desenvolvimento, fundamentação e organização ao longo da relação entre formação e prática profissional na Educação Física?

Adjacentes ao nosso problema de pesquisa, ramificam-se alguns questionamentos, dos quais destacamos os apresentados abaixo.

por sua vez, baseada em Michel de Certeau e em Nóvoa (1995), analisa essa relação a partir da falta de representatividade política dos professores, remetendo-se ao conceito das “*astúcias de consumidores*”.

²⁸ Compreendemos por ‘*estratagemas*’ as estratégias fortemente vinculadas às ações práticas dos professores e que, por isso, são forjadas na e pela prática profissional. Esses planos de ação apresentam coerência pragmática e racionalidade prática, portanto, estão fortemente encarnados nas estruturas sociais no qual os docentes estão inseridos. Por isso, não deixam de ser a manifestação do *habitus*, por se tratarem de esquemas de ação. No entanto, ilustramos os *estratagemas* como forma de apresentar didaticamente parte dos saberes desenvolvidos nas práticas relacionados às questões como organizar e gerir os alunos, alterar e adaptar atividades, improvisar os materiais necessários, alterar no curso das ações os planejamentos previamente pensados, etc.

- 1) *Como essa Epistemologia da Prática Profissional é constituída e fundamentada na Educação Física por diferentes agentes inseridos no campo profissional?*
- 2) *Como se desenvolve o processo de produção, mobilização e transformação dos saberes relacionados às ações profissionais de professores de Educação Física levando-se em consideração os processos formativos advindos tanto dos conhecimentos universitários quanto dos saberes profissionais desenvolvidos ao longo da prática pedagógica?*
- 3) *Que espécie de relação é estabelecida entre a formação e a prática profissional em Educação Física (sua natureza, características e condicionantes) e como essa relação é desenvolvida pelos diferentes agentes inseridos dentro do campo profissional?*
- 4) *Elucidar a compreensão sobre como os professores de Educação Física mobilizam e ressignificam seus saberes ao longo de suas práticas pode contribuir para com o seu desenvolvimento profissional, bem como auxiliar nos processos de formação de novos profissionais inseridos no campo acadêmico (universidade)?*

Parte-se da hipótese de que o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Da mesma forma, considera-se que em nossa realidade, na Educação Física, não se tem analisado com densidade as práticas profissionais e as experiências de ensino, buscando ressignificá-las e fundamentá-las a luz do conhecimento científico. Não se atenta também para o fato de que esse processo traz subjacente processos de socialização primária (escola), processos de socialização secundária (universidade) e processos de socialização terciária (desenvolvimento profissional, o qual, por sua vez, contempla diferentes momentos ao longo da carreira) que engendram uma cultura docente em ação nos saberes da ação pedagógica. Sendo assim, pensar na perspectiva de uma outra Epistemologia da Prática Profissional na Educação Física nos desafia a tentar encontrar e decodificar o que fundamenta e origina os saberes²⁹ da prática profissional relacionados ao trabalho docente.

Nesse contexto, procuramos desvelar os ‘saberes’ que estão confinados no âmbito privado de cada professor, as ‘rotinas’, as ‘dicas’, bem como ‘a regência das mãos e a expressão dos corpos’, as ‘observações quase imperceptíveis aos olhos’, os ‘deslocamentos pelos corredores da escola e quadras’, o ‘convívio diário e trocas com os alunos’ e os ‘saberes tácitos’ imersos nos processos de socialização profissional. Isso nos desafia a fazê-los emergir

²⁹ A compreensão das origens dos saberes dos professores pode ser ilustrada metaforicamente com o termo de “DNA da prática profissional”, aqui utilizado em sentido conotativo que simboliza compreender especificamente as “origens” (ou “gênese”) dos saberes, sua estruturação e organização prática e seus processos de desenvolvimento ao longo da formação e da prática profissional.

para analisar como ocorre a produção de sentidos da aprendizagem da docência e do trabalho docente que não são dados de uma única vez. Em suma, analisar as *estratégias e táticas*³⁰ arraigadas às práticas pedagógicas e como elas vem sendo compreendidas pelas instâncias formativas.

Assim, pensar em uma nova Epistemologia da Prática Profissional significa não ignorar que ela emerge no dimensionamento do Movimento da Profissionalização do Ensino em que se passa a reconhecer uma formação em alternância (universidade e escola), em alguns casos, valorizando a escola como espaço de formação. Na perspectiva de Certeau (1994) significa compreender as práticas sociais e seus significados, bem como que o espaço em que essas relações se desenvolvem propiciam um cruzamento de vários lugares que podem ser modificados constantemente por meio das relações entre os sujeitos.

Observa-se que a sua centralidade se desloca do conhecimento para a profissão (mas que não ignora certa base científica que pode lhe subsidiar eventualmente), passando a valorizar, em especial, as práticas de/do ensino (TARDIF, 2012a; HOLMES GROUP, 1986), uma vez que os estágios curriculares, por exemplo, ganham grande relevância nesse processo (BORGES, 2008).

1.2 Objetivo geral

A partir dos argumentos apresentados em torno de nossa problematização temos como objetivo geral do presente estudo: **compreender o processo de construção desse novo paradigma de Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física ancorado na racionalidade prática, buscando fundamentá-lo e sistematizá-lo a partir dos saberes que compõem tanto a prática pedagógica quanto a formação profissional, bem como aqueles que realizam a mediação da relação entre universidade e escola.**

³⁰ Certeau (1994) ao analisar as práticas cotidianas, denomina de “*estratégias e táticas*” as ações individuais (gestos, ações, representações, etc.) provenientes da sociedade de consumo, as quais, por sua vez, interferem de forma muito significativa no modo de produção cultural das diversas sociedades.

1.3 Objetivos específicos

Em decorrência do objetivo geral, ramificam-se alguns objetivos específicos. A saber:

- 1) **Identificar e analisar** no discurso de professores formadores como a prática pedagógica é compreendida e desenvolvida nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, investigando a relação entre os saberes docentes e a formação profissional, bem como a mediação de saberes e práticas desenvolvida entre universidade e escola no interior da formação inicial e suas implicações ao processo de profissionalização do ofício docente.
- 2) **Identificar e analisar** as representações de professores de Educação Física acerca da prática pedagógica e do trabalho docente por meio dos processos de reflexão sobre a prática a partir da análise do evento aula, plano de aula e rotinas de trabalho, tendo em vista a fundamentação crítica a partir da compreensão dessa Epistemologia da Prática Profissional.
- 3) **Analisar e compreender** o processo de construção, mobilização, utilização e transformação de saberes durante as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que buscam refletir sobre suas ações, bem como a estruturação de seu *habitus*, por meio de procedimentos vinculados à *Análise das Práticas (AP)*.
- 4) **Identificar e compreender** como se fundamentam os processos de composição, seleção, mobilização e utilização dos saberes à luz da trajetória de vida dos professores de Educação Física e suas relações e implicações com a prática pedagógica e como se constitui seu *habitus* profissional por meio da narrativa de suas representações historiográficas.

Importante salientar que para cada um dos objetivos específicos utilizaremos uma ou mais ferramentas metodológicas. Para a compreensão do delineamento geral (*design*) e da coerência dos procedimentos, vide apêndice A: “*Quadro de coerência da pesquisa*”.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do conjunto de procedimentos arrolados no presente trabalho, temos como direcionamento ser possível apresentar algumas *conclusões* para o que compreendemos até aqui, tendo em vista a dinamicidade dos saberes e a forma com que os domínios de investigação apresentados têm sido desenvolvidos. Desse modo, iniciamos o capítulo vinculado às nossas considerações finais reforçando a perspectiva de consideração sobre a complexidade da prática pedagógica. Já nos inquietamos sobre essa visão nas conclusões de alguns estudos anteriores, fato que nos leva a confirmar a necessidade de rupturas paradigmáticas que possam provocar novas e ampliadas compreensões epistemológicas sobre a escola, o professor, os alunos, os processos de ensino e aprendizagem e as ações cotidianamente desenvolvidas na prática pedagógica da Educação Física (RUFINO, 2017a; 2017b; 2012b; RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017).

Assim, apoiados nos resultados até aqui desenvolvidos no presente estudo, podemos considerar que a prática profissional dispõe de um conjunto imbricado de disposições enraizadas no *habitus* de seus agentes, engendrando uma série de modos de agir específicos de cada um, ao mesmo tempo em que agrega contornos sociais do grupo ocupacional correspondente. Enquanto estruturas estruturadas e estruturantes que compõem a “*gramática geradora das práticas*”, esses modos de agir são em parte conscientes e, portanto, passíveis de serem verbalizados, refletidos e modificados. Todavia, parte significativa está contida em ações inconscientes, em formas de operar a partir de esquemas mentais próprios e relativamente estáveis e que não se desenvolvem por meio de um agir conscientizado ou plenamente refletido, mas que produzem sentidos específicos a cada ação prática desenvolvida.

Esse modo de compreensão sobre a prática desenvolvida no trabalho docente que tem na manifestação do *habitus* profissional dos agentes inseridos nesse determinado campo social seu principal delineamento requer novas formas de análise sobre as suas estruturas. Além disso, é preciso tecer investigações no que corresponde às relações entre os agentes, suas lutas de poder, a busca pela legitimidade no interior do campo, a compreensão de saberes que alicerça seus modos de agir, entre outras questões. Esse bojo de representações nos fez, inicialmente, nos inquerir sobre a própria problematização dos saberes no mundo contemporâneo e o papel e as relações entre os campos acadêmico e profissional nesse cenário. Em nossa proposição, existe um conjunto imbricado de saberes que ‘navegam’ entre a escola e a universidade, isto é,

que fogem dos cânones da ciência tradicional vinculada ao campo acadêmico, mas que também não são totalmente delimitados através da atividade docente no campo profissional.

Nesse sentido, nossa problematização procurou analisar de que forma são constituídos os processos de produção, mobilização e transformação de saberes vinculados ao trabalho docente de professores de Educação Física e que estão fortemente relacionados às suas atividades profissionais na escola. Compreendidos como um conjunto heterogêneo, plural, complexo, sincrético e fortemente relacionado às dinâmicas práticas da profissão, esses saberes que são constituídos no desenvolver da atividade profissional são oriundos de diferentes fontes de gênese e aquisição. São ainda desenvolvidos durante toda a vida por uma complexidade de relações vinculadas às histórias biográficas de cada sujeito. No entanto, alguns marcos de socialização, tal como o curso de formação profissional, acaba representando um importante *locus* de desenvolvimento de saberes. Esses processos formativos deveriam, ao menos em tese, ser capazes de oferecer subsídios para a transformação do *habitus* anteriormente vinculado ao indivíduo em *habitus* profissional o que, como analisamos, tem sido um importante desafio a ser superado nos cursos de formação de professores, devido ao seu modo de funcionamento dentro do campo acadêmico.

Dessa forma, retomando nosso objetivo central, tivemos como principal intenção ao longo desse trabalho procurar compreender o processo de construção do paradigma da Epistemologia da Prática Profissional de professores de Educação Física baseado na racionalidade prática, fundamentando-o e sistematizando-o a partir do conjunto de saberes que compõem tanto a prática pedagógica presente no campo profissional, quanto os processos formativos iniciais no campo acadêmico, destacando essa relação existente entre escola e universidade.

Para isso, foi fundamental que pudéssemos contar com fases diferenciadas de investigação que nos permitisse analisar tanto o campo acadêmico, a partir dos processos formativos realizados na formação inicial na Educação Física, quanto o campo profissional, através do aprofundamento de perspectivas acerca das práticas pedagógicas de professores efetivamente envolvidos com o trabalho docente desse componente curricular na escola. Esses dois eixos, eventualmente analisados separadamente por conta do recorte metodológico necessário, nos permitiu compreender uma visão mais ampla e, ao mesmo tempo, mais aprofundada, com relação ao nosso objeto de estudo alicerçado nessa relação entre as práticas e os saberes na formação e na intervenção profissional da Educação Física.

No que corresponde à análise advinda dos discursos dos professores formadores, pudemos constatar que existem inúmeros desafios e possibilidades para a compreensão de

prática profissional tanto no interior dos processos formativos, quanto nos contextos de intervenção vinculados ao trabalho docente. Enquanto agentes do campo acadêmico, esses participantes revelaram haver iniciativas importantes, a exemplo da busca pela aproximação entre universidade e escola. Todavia, a estrutura fortemente conservadora desse campo dificulta consideravelmente certas transformações em seu interior, o que resvala em profundas dificuldades na compreensão de prática que não esteja subordinada ao paradigma da ciência aplicacionista.

Com relação às representações dos professores de Educação Física, foi possível compreender inicialmente, a partir do diagnóstico da realidade advindo do questionário implementado, que existem muitos condicionantes quando se busca desvendar a prática profissional. Assim, questões mais amplas como permanência na profissão, entendimentos sobre as rotinas de trabalho, possibilidades aludidas pelos processos de formação continuada, entre outros, compõem as análises empreendidas. No entanto, quando o foco é o entendimento do evento aula, a partir da análise baseada na reflexão crítica foi possível compreender que muitos ainda são os desafios na perspectiva da profissionalização e que a realidade circunscrita é bastante desafiadora. Apesar disso, em muitos casos, constatou-se uma dificuldade em se apreender as próprias ações, descrevê-las e transformá-las. Ao que tudo indica, esse processo reflexivo mais sistematizado e baseado na própria prática não faz parte da cultura docente dos professores de Educação Física de forma geral.

Buscando o aprofundamento dos procedimentos, com uma amostra mais delimitada de participantes, os professores colaboradores, foi possível constatar algumas possibilidades bastante interessantes advindas da utilização de estratégias de Análise das Práticas. O processo de reflexão provocado pela análise a partir do dispositivo da Autoconfrontação Simples, por exemplo, se mostrou como uma possibilidade para se trazer à tona parte dessa iniciativa de cotejamento das práticas individuais e que se mostrou fundamental ao possibilitar ao sujeito analisar suas próprias ações. Esse processo foi complementado por meio das entrevistas a partir da trajetória de vida. Esse procedimento também foi muito importante uma vez que elucidou parte da complexidade da trama que se vincula ao desenvolvimento de saberes, fato que permeia as histórias individuais a partir de seus marcos biográficos, mas que também nos oferece subsídios para compreender parte da construção social presente no ofício docente.

Nesse encaminhamento, um importante aspecto a ser levado em conta se refere à análise sobre as formas de implementação da estratégia de Análise das Práticas e do dispositivo de Autoconfrontação. Apesar de termos utilizado essa ferramenta reflexiva como recurso metodológico de nossa pesquisa, isto é, como forma de obtenção de dados para fins científicos,

consideramos que não é possível dissociá-la de uma proposta formativa adjacente ao seu desenvolvimento. Os participantes, ao descreverem suas próprias ações por meio do questionário diagnóstico, analisarem-se em vídeo a partir da técnica de Autoconfrontação Simples e narrarem parte de suas trajetórias de vida tiveram inúmeras possibilidades de refletir sobre suas ações e, com isso, inclusive provocar certas transformações em suas práticas. Evidentemente, por conta do tempo de realização do estudo e devido ao fato da proposta não caminhar no sentido de uma pesquisa-ação, por exemplo, não foi possível constatar de que forma ou em que medida esse processo de mudança foi configurado e se ele se traduziu em transformações das práticas. Porém, os dados apresentados revelam que as análises sobre as práticas profissionais demonstram uma forma de compreensão mais aprofundada com o passar do tempo, o que pode levar à uma perspectiva transformadora da própria realidade.

Com base nessas considerações, tendo em vistas os dados obtidos com o presente estudo e as análises empreendidas até o momento tecemos como questionamento o seguinte aspecto: *é possível fundamentar uma visão epistêmica sobre a prática profissional? Se sim, quais são as implicações possíveis de tal perspectiva?*

Em nossa visão, a partir das análises desenvolvidas, compreendemos que é possível desenvolver uma visão epistemológica sobre a prática profissional, desde que tenhamos clareza sobre o sentido de “epistemologia” empregado. Em uma visão mais ampliada sobre o conceito, voltado às práticas cotidianas e aos saberes do senso comum advindos do esfacelamento das concepções mais ortodoxas sobre o tema (TARDIF, 2012a), podemos compreender que é possível reestruturar as formas de agir dos agentes em modos de compreensão e análise fundamentados em uma visão de Epistemologia da Prática galgada, como salienta Schön (2000), na atividade reflexiva por meio da racionalidade prática.

Essa perspectiva epistemológica, por um lado, se mostra potencialmente importante na compreensão das atividades desenvolvidas dentro do campo profissional, uma vez que concebe os praticantes como profissionais reflexivos e não mero ‘aplicadores’ ou ‘reprodutores’ de ações. Ela fornece novos sentidos ao trabalho desenvolvido e permite compreender as nuances presentes nos contextos de prática, a exemplo das imprevisibilidades existentes, um de seus elementos mais marcantes e caracterizantes. Entretanto, por outro lado, essa concepção reforça uma dificuldade premente dos contextos formativos em desenvolver processos que estejam vinculados à lógica das práticas e suas especificidades e apropriações.

Como salienta Borges (2008), um dos grandes desafios da concepção de Epistemologia da Prática Profissional alicerçada na ideia de racionalidade prática se refere ao fato dela colocar a prática no centro do processo de formação sendo, portanto, considerada como um lugar

imprescindível de formação e produção de saberes da profissão. De acordo com a autora, a formação universitária, nessa perspectiva, deveria criar espaços partilhados de significação das experiências vivenciadas na prática, possibilitando a tessitura de vínculos mais estreitos entre os saberes da formação e os da atividade profissional.

Nesse sentido, consideramos que a formação de professores na Educação Física de forma particular, e no ensino de forma geral, não tem demonstrado ser capaz de transcender ao paradigma da prática dominante e sua égide aplicacionista, limitando consideravelmente as possibilidades apresentadas por essa nova Epistemologia da Prática Profissional. Na perspectiva da profissionalização, valorizar essa relação mais estreita entre produção de conhecimento articulado cientificamente e compreensão dos saberes mobilizados nas práticas profissionais é condição fundamente sem a qual o projeto de profissão se esvai.

Com base nesse direcionamento, tecemos o seguinte questionamento: *em pleno século XXI, estamos formando professores tendo em vista a profissionalização?* Sobre essa questão, Nóvoa (2017) apresenta a seguinte análise:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico e pedagógico. Com esta reflexão, fecho um ciclo, que iniciei no período de 1987-1992, sempre marcado pelo reforço mútuo entre a formação e a profissão. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Com efeito, não devemos procurar formar profissionais que sejam expectadores de sua profissão, mas que sejam criticamente atuantes e que possam intervir diretamente em sua própria constituição, isto é, que sejam os protagonistas de seu campo profissional. Para isso, a formação de professores deve fundamentar o processo de profissionalização do ensino o qual, para ser significativo, entre outras coisas, necessita de uma base de saberes fundamentados na prática profissional. Assim, a nosso ver, sedimentada na perspectiva da profissionalização, a *formação inicial* pode ser compreendida como um **processo**, uma vez que acontece dentro de um *continuum* com um desenvolvimento temporal específico. É também **finita**, no sentido de para se constituir ela precisa (ainda que em alguns momentos) ser finalizada, redirecionada, ressignificada, mesmo que seja retomada posteriormente por meio de processos continuados. Finalmente, consideramos que ela propicia um **legado**, uma vez que influencia de alguma forma nas ações e crenças posteriores à sua realização.

Nesse enquadramento, podemos considerar que existe atualmente na literatura científica uma série de propostas aos processos formativos mais arraigados às dinâmicas da profissão. No

entanto, é preciso ponderar que não se trata apenas da inclusão ou transformação de algumas metodologias de aula para processos mais ‘ativos’, por exemplo, embora tais estratégias podem ser de grande valia em termos didáticos, caso direcionadas aos objetivos pretendidos. Trata-se, de fato, em transformar a lógica curricular que compreenda os saberes profissionais como elementos centrais da profissão, sem desvalorizar o conjunto de saberes culturalmente acumulados em um dado domínio do conhecimento e que também devem compor os currículos dos processos formativos, embora devam estar focalizados na prática profissional. Assim, corroboramos com Nóvoa (2017, p. 1114): “talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais. E, se fizermos esta pergunta, deparar-nos-emos com uma resposta dura, e até dolorosa, no campo da formação de professores”.

De acordo com Schön (2000), é necessário repensar o *design* da formação profissional para que dilemas como o do rigor e da relevância e os jogos de pressão existentes sejam superados. É fundamental, nas palavras do autor, reconsiderar o contexto institucional das instâncias formativas, reconhecendo as tênues conexões entre os mundos da universidade e da escola. Para ele: “esses requisitos podem ser melhor atingidos conferindo um lugar central ao ensino prático reflexivo como um ambiente para a criação de pontes entre a escola e os mundos da universidade e da prática” (SCHÖN, 2000, p. 234).

A partir de nossa análise podemos compreender que esse distanciamento entre o campo acadêmico e o profissional tem provocado lacunas muito evidentes na compreensão de prática, o que tem impedido o desenvolvimento dos processos de profissionalização do ofício docente. É preciso agregar à essa conjuntura o fato de que a análise sobre essas práticas muitas vezes tem sido feita sob o olhar do campo científico tendo como parâmetro e enquadramento o paradigma positivista da racionalidade técnica. Nesse sentido, grandes são as chances das críticas convergirem em processos depreciativos às ações profissionais dos professores que efetivamente estão intervindo na realidade prática cotidiana. Shulman (1987b, p. 264, tradução nossa, grifo do autor) faz um importante alerta à esse respeito: “nós temos que tentar entender as ações e reações dos professores a partir de *suas* perspectivas na sala de aula, porque o que pode parecer tolice para um observador no fundo da sala, pode ser a única rota de sobrevivência por detrás da mesa docente”.

Assim sendo, retomando o que analisamos ao longo desse trabalho, compreendemos que dentro do paradigma da racionalidade técnica a universidade, representada pelo campo acadêmico, tem procedido sumariamente à um processo que denominamos de ***‘inquisição das práticas profissionais dos professores’***. Essa *‘inquisição’* em linguagem figurada se dá quando

se compara práticas profissionais tendo em vista desconsiderar seus contextos de realização ou então quando busca-se alicerça-las em conhecimentos científicos que são pouco efetivos na realidade concreta do trabalho docente. Todo processo depreciativo que induz ao fomento de críticas enraizadas pela lógica aplicacionista pode ser enquadrado dentro dessa visão. Nessa perspectiva, a universidade e os pesquisadores e formadores atuaram, e ainda tem atuado, muitas vezes, como uma espécie de *'Tribunal do Santo Ofício'* nesse cenário, descreditando os profissionais em atuação através de estudos e pesquisas com certas abordagens positivistas que desvalorizam os sujeitos, ou por meio de processos formativos galgados no aplicacionismo. Embora essa seja apenas uma analogia, consideramos que ela pode representar em certa medida boa parte do que tem sido desenvolvido com relação às práticas profissionais dos professores.

Nossa *tese* defendida ao longo de todo o trabalho navega por uma compreensão que está sedimentada em dois pontos de vista. De um lado, evitar, conforme supracitado, o processo de *'inquisição das práticas'*. No entanto, do outro lado, é preciso também procurar não incorrer ao risco de nos direcionarmos ao processo de *'relativização das práticas'*, no qual tudo é aceitado irrestritamente. Explicaremos cada um desses pontos de vista a seguir.

O processo de *'inquisição das práticas'*, conforme vimos, está relacionado à crítica exacerbada com relação à toda e qualquer conduta exercida pelos professores sem contextualizá-las por meio de suas históricas de vida, contextos de prática, etc. Não podemos correr o risco de tornar as práticas pedagógicas uma *'vitrine'* de ações a ser criticada sem fundamentação ou *'apedrejada'* por esse ou aquele agente baseado em determinado referencial teórico ou assegurado por meio de legislações que buscam reforçar os processos de burocratização e proletarização das ações profissionais no interior do campo profissional.

O outro extremo, por sua vez, se refere ao processo de *'relativização das práticas'*, o qual está relacionado à compreensão de que toda ação que se enquadre em uma perspectiva próxima ao aceitável dentro do campo profissional pode ser tida como coerente, lógica e propícia à esse contexto. Nesse sentido, tomando-se como parâmetro as aulas de Educação Física escolar, desde que o professor cumpra sua função de pontualidade, tenha uma relação respeitosa com os alunos e pares na escola, cumpra mais ou menos o cronograma estipulado e conduza suas aulas em certas estruturas que não se configurem na prerrogativa da *'não aula'*, isto é, do *'laissez-faire'*, ou do *'rola bola'*, está tudo dentro da conformidade. Essa relativização do agir profissional contribui para com o processo de desenvolvimento da *'mística'* sobre as práticas, pois ao evitar-se o questionamento, evita-se também a reflexão que pode levar ao desenvolvimento profissional. Não podemos incorrer ao risco de transformar as práticas pedagógicas em um *'tabu'* o qual ninguém fala sobre elas especificamente.

Entre esses dois extremos – de um lado a *‘inquisição das práticas’* e, do outro, a *‘relativização das práticas’* – está a possibilidade de construirmos significados que se coadunem com a perspectiva da Epistemologia da Prática Profissional arraigada ao paradigma da racionalidade prática, possibilitando-nos empreendermos de forma mais efetiva aos processos de profissionalização do ofício docente. Para se evitar os extremos é necessário analisar as práticas, fundamentando-as a partir das razões de agir de quem as produz, isto é, considerando-se essencialmente o *habitus* do agente que a realiza. A prática profissional não é desenvolvida à revelia de um sujeito que a constrói, sendo ao mesmo tempo processo e produto constituído em uma dada realidade social, a qual denominamos de *‘campo profissional’*.

Nesse sentido, concluímos que é preciso que possamos discutir mais sobre as práticas profissionais. Muitas vezes parece que temos certa dificuldade em analisar de fato o processo de ensino e aprendizagem. Assim, deixamos à cargo de testes e avaliações em larga escala esse processo, ou então o revestimos de certa *‘mística’* com relação à sua realização, conforme salientado. Por exemplo: quando docentes de uma mesma unidade de ensino ou de um mesmo componente curricular dentro de uma rede se reúnem para algum fim (reunião pedagógica, processo formativo em serviço, etc.), grande parte das análises e discussões recaem para os problemas políticos existentes, as dificuldades provenientes das características dos alunos, a falta de recursos materiais, problemas salariais, etc. Essas questões, dada à sua gravidade e importância, acabam por tomar grande parte do tempo destinado às trocas coletivas. No entanto, acabam deixando pouco espaço para se pensar as práticas individuais e coletivas devidamente voltadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Não queremos com isso considerar que os professores devem ser subservientes e aceitarem de forma irrestrita e benevolente a realidade social presente em seu campo profissional. O que queremos questionar é qual tem sido o lugar da análise sobre as práticas profissionais propriamente ditas nesse tipo de enquadramento. O processo de desprivatizar as práticas (COCHRAN-SMITH, 2012) e torna-las públicas por meio da jurisprudência pública validada (GAUTHIER et al. 2013) precisa ser mais incentivado.

Assim, não é frequente, especialmente em se tratando do componente curricular Educação Física na escola, um processo de acompanhamento pedagógico que permita o desenvolvimento profissional à luz da análise sobre as práticas dos professores. Salvo raras exceções, o acompanhamento realizado pela equipe gestora das escolas, por exemplo, quando existe, concentra-se, grosso modo, no cumprimento de perspectivas burocráticas tais como pontualidade e presença nos horários de trabalho, frequência e assiduidade, cumprimento do calendário escolar, preenchimento de diários e outros documentos, entre outros. Todos esses

elementos são importantes e demonstram que, em certa medida, parte das ações dos professores recai justamente em uma postura capaz de adequar-se às solicitações e à própria cultura escolar em sua estrutura e funcionamento. Contudo, ao que tudo indica, há pouco espaço destinado à reflexão específica sobre as práticas profissionais dos professores durante o processo de ensino e aprendizagem. A perspectiva *'mística'* que nos referimos está relacionada à esse processo de haver uma certa representação social em não se questionar de forma muito evidente as práticas pedagógicas dos professores, apenas as condutas que conseguem ser qualificadas por meio das avaliações institucionais ou quantificadas através dos processos burocráticos que envolve as ações escolares.

Essa mesma lógica de acompanhamento dito pedagógico é compreendida, por exemplo, no ensino superior. A dificuldade em se avaliar o a prática educativa faz com que muitas vezes o processo de ensino e aprendizagem não seja analisado devidamente, em detrimento do preenchimento de planilhas diversas, avaliações internas e externas, bem como outras ações orientadoras especialmente no que se refere ao eixo da pesquisa, mas também da extensão em menor ênfase. Assim, parte desse processo de avaliação e análise sobre as práticas profissionais é considerado por meio das avaliações dos próprios estudantes, seja por meio das provas e testes conceituais, seja por meio de avaliações em larga escala (a exemplo do ENADE), seja por meio das avaliações dos próprios alunos sobre suas opiniões e olhares subjetivos acerca das disciplinas. Não queremos desconsiderar essa perspectiva, uma vez que ela é fundamental. Todavia, ela é limitada e não resume o processo de Análise das Práticas existentes e nem permite o desenvolvimento profissional na perspectiva da reflexão crítica à medida que não fomenta essa articulação entre os professores e suas ações e disposições. Tem-se muito mais iniciativas individuais de professores que procuram refletir e desenvolver suas próprias práticas do que um processo mais organizado, sistematizado e coletivo.

Por conta de toda essa complexidade, tivemos que estabelecer alguns recortes, reconstruir alguns pontos de vista e proceder à determinadas apropriações que, certamente, contribuiriam para com o processo de *limitações do estudo*. Nesse sentido, consideramos que os procedimentos arrolados, por permitirem um desdobramento considerável de dados nos fez aprofundarmos certas perspectivas que eventualmente fugiam de nossos objetivos iniciais, embora estivessem relacionadas ao nosso tema de estudo. Desse modo, o volume de dados advindos dos procedimentos, por conta de seu tamanho e dimensão, pode ser compreendido como uma limitação do trabalho. Estudos futuros que realizaremos levarão esse aspecto em consideração.

Além disso, consideramos que o número de colaboradores que participaram da fase de aprofundamento do estudo pode ser considerado limitado (n=6) e não representa a população alvo de estudo. Se, por um lado isso nos permitiu uma imersão mais densa, por outro, impediu que pudéssemos aprofundar o número de sujeitos na etapa de Análise das Práticas. Soma-se a essa dado o fato de serem apenas professores formados nas IES públicas de São Paulo, o que definitivamente não pode ser compreendido como um preditor de qualidade ou competência profissional.

É preciso destacar ainda que o recorte estipulado na primeira fase do estudo nos fez selecionar professores formadores vinculados às disciplinas de estágio curricular e práticas de ensino das IES públicas do Estado de São Paulo. Provavelmente, docentes universitários de outros componentes curriculares dos cursos de graduação trariam outros pontos de vista, os quais poderão ser abordados em estudos futuros.

Apesar dessas limitações, acreditamos que foi possível traçarmos uma perspectiva que se coadunou com os nossos objetivos e esteve entrelaçada com nosso quadro de coerência. Inúmeras são as possibilidades de continuidade e aprofundamento dos dados oriundos desse estudo e que serão explorados em momentos futuros.

Como encaminhamento final gostaríamos de reforçar, com base em nossa tese, de que **‘não se transforma *habitus* e nem práticas por decreto’**. Abordamos esse ponto de vista em outro momento, mas é preciso reforçar essa perspectiva, sob o risco de se desconsiderar a necessidade de se desenvolver processos reflexivos mais sistematizados vinculados à Análise das Práticas no campo profissional e, especificamente, dentro do contexto da Educação Física.

Ainda estamos caminhando de forma no mínimo bastante desigual na perspectiva da profissionalização do ofício docente, tendo em vista o processo no qual o ensino tem sido submetido em termos de legitimidade e representação social e toda as relações geradas na perspectiva da construção do campo profissional como um todo. Essa assertiva não se refere apenas à dificuldade em se compreender quais são os atributos vinculados à necessidade do desenvolvimento de uma postura profissional dos professores de ‘profissão’, mas, sobretudo, na compreensão das dinâmicas e nas relações de poder existentes e como esse determinado grupo ocupacional interage dentro do campo social no que se refere às relações com os membros das outras profissões, com os serviços prestados e com os demais sujeitos envolvidos no processo, com especial atenção aos alunos.

Esse enlaçamento de problemáticas, a partir de seu forte contorno histórico no qual a docência está sedimentada, nos permite compreender que as dinâmicas sociais existentes estão configuradas na prerrogativa da profissionalização do ensino como um espaço de lutas e

disputas não apenas pela hegemonia da prática profissional como um todo, mas também pela sua própria legitimidade no interior do campo (e nas relações entre campos).

Essa perspectiva vinculada à profissionalização algumas vezes se parece como revestida de uma visão “*utópica*”, no sentido apresentado por Eduardo Galeano (2013) de apresentar-se como um “horizonte” a ser explorado e, mesmo que não seja alcançado, não nos deixe cessar a busca e a caminhada¹⁰⁷ sobre isso. Nesse direcionamento, compreendemos que profissionalizar o ofício docente se revela, entre outras coisas, pela luta e pela conquista da legitimidade dos saberes que são considerados como base para a profissão, apesar de haver inúmeros outros condicionantes que também precisam ser considerados.

Em nossa visão, essa visão utópica trata-se de uma perspectiva teleológica no sentido de buscar apontar a direção de um lugar a ser explorado, mas que não se sabe ao certo quais são suas implicações. Profissionalizar o ofício docente está, à esteira da importante consideração de Gauthier et al. (2013) “*evado em armadilhas*”. Todavia, como os próprios autores salientam: “apesar de tudo, a profissionalização do ensino parece ser, atualmente, o mais promissor projeto de ação” (GAUTHIER et al., 2013, p. 72).

Portanto, à nosso ver, não podemos compreender uma lógica binária referente à perspectiva de tornar o ofício docente um empreendimento profissional. Acreditamos, ao término de nossa tese, que não precisamos incorrer à icônica pergunta: “*profissionalizar ou não profissionalizar, eis a questão?*”, para responder à essa demanda. De fato, muitos são os condicionantes que se referem à complexidade da prática pedagógica, os quais fogem muitas vezes da alçada de qualquer perspectiva de valorização das práticas. No entanto, é preciso, entre outras coisas, ressignificar as visões de prática através de processos reflexivos.

Que possamos repensar as práticas profissionais como eixo articulador da profissão pois, em certa medida, são elas que fundamentam aquilo que o professor de Educação Física desenvolve cotidianamente, nos mais diversos e adversos contextos e em condições ainda muitas vezes precárias, baseadas eventualmente na solidão de suas próprias ações, no desamparo legal e, nesse conjunto de perspectivas, nas inúmeras possibilidades que se constroem diariamente. Que as práticas profissionais sejam um empreendimento capaz de fomentar a capacidade de crítica e contestação, mas também de criação e criatividade para que elas não cessem de se recriar, reconstruir e se transformar novamente em novas práticas.

¹⁰⁷ Baseado em vídeo de entrevista com o autor publicado pelo youtube. GALEANO, E. “*Para que serve a utopia?* – Eduardo Galeano”. Vídeo publicado em 17 de maio de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>>. Acesso em: 05 de março de 2018.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABBOTT, A. **The System of Professions: an essay on the division of expert labor**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- ADLER, M.J. **The Paideia Proposal: An Educational Manifesto**. Nova York: MacMillan, 1982.
- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Editora Porto, 2000.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, M.L. (Org.). **Profissão de professor: Cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 39-66.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneiras, 2002.
- ALVES, R. **O desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2004.
- ALVES, W.F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- AMADE-ESCOT, C.; ELANDOULSI, S.; VERSCHEURE, I. Physical Education in Tunisia: teachers' practical epistemology, students' positioning and gender issues. **Sport, Education and Society**, Philadelphia, v.20, n.5, p. 1-20, jan. 2015.
- AMADE-ESCOT, C. The Contribution of Two Research Programs on Teaching Content: "Pedagogical Content Knowledge" and "Didactics of Physical Education". **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 20, n. 1, p. 78-101, 2000.
- AMORIM, M.L.; RAMOS, G.N.S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.223-238, abr./jun. 2010.
- ANDRÉ, M.E.D.A. A produção acadêmica sobre a formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDREW, K.; RICHARDS, R.; GAUDREAULT, K.L. Socialization into physical education: Learning from the past and looking to the future. In: RICHARDS, A.R.;

GAUDREAU, K.L. (Orgs.). **Teacher Socialization in Physical Education: New Perspectives**. Nova York: Routledge, 2017. p. 3-10.

ANTUNES, F.H.C.; DANTAS, L.E.P.B.T.; BIGOTTI, S.; TOKUYOCHI, J.H.; TANI, G.; BRASIL, F.K.; ANDRÉ, M. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999-2003. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.179-184, set./dez. 2005.

ARROYO, M.G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 131-164.

BALL, S. **The Micro-Politics of the School: Towards a theory of school organization**. Londres: Methuen, 1987.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v.24, n.2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J. **Educational Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BANDEIRA, L.B. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de Educação Física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório**. 2017. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras completas**. v. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARBOSA-RINALDI, I.P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.03, p. 185-207, set./dez. 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BECKETT, D.; HAGER, P. Making judgments as the basis for workplace learning: towards an epistemology of practice. **International Journal of Lifelong Education**, Londres, v. 19, n.4, p. 300-311, 2000.

BENITES, L.C. **Identidade do Professor de Educação Física: Um estudo sobre os Saberes Docentes e a Prática Pedagógica**. 2007. 189f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BENITES, L.C. **O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades.** 2012. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Educação Física, professores e estudantes: escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2011.

BERLINER, D.C. Knowledge is Power: A Talk to Teachers About a Revolution in the Teaching Profession. In: BERLINER, D.C.; ROSENSHINE, B.V. (Orgs.). **Talks to Teachers: A Festschrift for N. L. Gage.** Nova York: Random House, 1987, p. 03-33.

BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, p. 10-15. 1996.

BETTI, M. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p. 183-197, jul./set. 2005.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação.** Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v.13, n.2, p. 282-287, jan. 1992.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. esp., p. 105-115, dez. 2011.

BETTI, M. O que a semiótica inspira para o ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, v.3, n.1, p. 25-45, out. 1994.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 73-127, dez. 1996.

BELL, D. **The Coming of Post-industrial Society.** Nova York: Basic Books, 1976.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: XIV ENDIPE. **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, v.2, p. 147-174, 2008.

BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C.; DESBIENS, J.F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 157-190.

BORGES, C.; DESBIENS, J.F. **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.** Campinas: Autores Associados, 2005.

BORGES, C.M.F. **O professor de educação básica e seus saberes profissionais.**

Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, C.M.F. **O professor de educação física e a construção do saber.** Campinas:

Papirus, 1998.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p. 59-76, abr. 2001.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: EDUSP, 2007.

BOURDIEU, P. A representação política: Elementos para uma teoria do campo político. In:

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa: Ed. Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas.** São Paulo, Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1983a. p. 47-81.

BOURDIEU, P. **Esboço de Uma Teoria da Prática:** precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila. Oeiras: Celta Editora, 2002.

BOURDIEU, P. **Homo Academicus.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1984a.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. **Revue française de sociologie**, Paris, v. 7, n. 3, p. 325-347, jul./set. 1966.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

BOURDIEU, P. **O senso prático.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Para uma Sociologia da Ciência.** Lisboa: Edições 70, 2008a.

BOURDIEU, P. **Pascalian Meditations.** Cambridge: Polity; Stanford: Stanford University Press, 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 3ª ed.

BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1984b.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia.** Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas:** Sobre a Teoria da Ação. Campinas: Papirus, 2008b. 9ª ed.

BOURDIEU, P. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Invitation to a Reflexive Sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BOURDONCLE, R. Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». **Recherche et Formation**, Lyon, v. 35, n.1, p. 117-132, 2000.

BOURDONCLE, R. Autour du mot « Universitarisation ». **Recherche et Formation**, Lyon, v. 54, n.1, p. 135-149, 2007.

BOURDONCLE, R. Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines]. **Revue française de pédagogie**, Lyon, v.94, n.1, p. 73-91, 1991.

BOURDONCLE, R. Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe]. **Revue française de pédagogie**, Lyon, v.105, n.1, p. 83-119, out.-dec. 1993.

BOURDONCLE, R. Savoir professionnel et formation des enseignants : une typologie sociologique. **Spirale – Revue de Recherche en Education**, Marcq-en-Baroeul, v. 13, n. 1, p. 77-96, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.J.; GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n.48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J.P.S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 2010. p. 99-116.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 2014. 4ª ed.

BRACHT, V.; FARIA, B.A.; ALMEIDA, F.Q.; GHIDETTI, F.F.; GOMES, I.M.; ROCHA, M.C.; MACHADO, T.S.; ALMEIDA, U.R.; MORAES, C.E.A. A Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr./jun. 2011.

BRACHT, V.; FARIA, B.A.; MORAES, C.E.A.; FERNANDES, E.S.; ALMEIDA, F.Q.; GHIDETTI, F.F.; GOMES, I.M.; ROCHA, M.C.; MACHADO, T.S.; ALMEIDA, U.R.; PENHA, V.M. A Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 11-37, abr./jun. 2012.

BRACHT, V. Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta: o que é Educação Física? **Movimento**, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 1-8, jun. 1995.

BRASIL. Coleção de Leis do Império do Brasil. **Decreto n. 1.331-A**. Rio de Janeiro: 1854. 17 de fevereiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. Coleção de Leis do Império do Brasil. **Decreto n.7.247**. Rio de Janeiro: 1879. 19 de abril. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 de novembro. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. Segunda Versão – Revista. Brasília: Secretaria da Educação Básica. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho, Seção 1. p. 8-12, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei número 11.738**. Brasília, 16 de julho. MEC. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei número 13.005**. Brasília, 25 de junho. MEC. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei número 13.415**. Brasília, 16 de fevereiro. MEC. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024**. Brasília, 20 de dezembro. MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.692**. Brasília, 11 de agosto. MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394**. Brasília, 20 de dezembro. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3o e 4o ciclos**. Brasília, 1998. v.7.b.

BRASILEIRO, A.M.M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011.

BRESSAN, E.S. The profession is dead – was it murder or suicide? **Quest**, Champaign, v.31, n.1, p. 77-82, 1979.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BROWN, D.; MORGAN, K.; ALDOUS, D. In: RICHARDS, A.R.; GAUDREAU, K.L. (Orgs.). **Teacher Socialization in Physical Education: New Perspectives**. Nova York: Routledge, 2017. p. 194-211.

BUTLEN, M.; CHARTIER, A.M. Analyse de Pratiques: de la recherche à la formation. Éditorial. **Recherche et Formation**. Paris, v.1, n. 51, p. 5-10, 2006.

CALDEIRA, A.M.S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p. 87-103, maio. 2001.

CALDERHEAD, J. Reforma na formação de professores: lições do Reino Unido. In: TARDIF, M, LESSARD, C. e GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Portugal: Rés Editor, 2001.

CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S.B. **Understanding Teacher Education: Cases Studies in the Professional Development of Beginning Teachers**. Londres: The Falmer Press, 1997.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Reforma do Ensino Primário**: várias instituições complementares e instrução publica. Parecer e Projecto da Comissão de Instrução Publica. Relator: Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

CAMPOS, C.M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANESIN, M.T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C. (Orgs.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002, p. 85-101.

CARBONNEAU, M. Modelos de formação e profissionalização do ensino: análise crítica de tendências norte-americanas. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 26, p. 115-134, jul./dez. 2006.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY. **A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century**. Report on the Task Force on Teaching as a Profession. Nova York, NY: Carnegie Forum, 1986.

CASTELLANI FILHO, L. A formação sitiada. Diretrizes Curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n.4, p. 758-773, out./dez. 2016.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v.14, n.3, p. 119-125, maio 1993.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura – Volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

- CASTRO, M.R.; ALVES-MAZZOTTI, A.J.; MAIA, H. Ressignificação das representações sociais de atividade docente relacionada à concepção de uma pedagogia nova. In: MAIA, H.; FUMES, N.L.F.; AGUIAR, W.M.J. (Orgs.). **Formação, Atividade e Subjetividade: Aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2013. p. 15-42.
- CASTRO, P.H.Z.C.; SILVA, A.C.; SILVA, L.A.I.; LÜDORF, S.M.A. A produção científica em Educação Física de 2001 a 2010: caminhos da construção de um campo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 869-882, jul./set. 2017.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**. Artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. **L'invention du quotidien 1**. Arts de faire. Paris: Gallimard, 1990.
- CESÁRIO, M.; REALI, A.M.M.R. O professor de educação física na escola: os saberes para o ensino. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, out./mar., 2011.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007. 2ª. Ed.
- CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. In: **Le journal des psychologues**, Paris, n. 185, mar., 2001. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker.
- CLOT, Y.; FÁITA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé**, Montreal, v. 2, n. 1, p. 1-9, maio. 2000.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrecaum, 2010.
- COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, Londres, v.48, n.3, p.108-122, 2012.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S.L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, P. (Orgs.). **Review of Research in Education**, Washington, v.24, n.1, p.249-305, 1999.
- COCHRAN-SMITH, M. Reinventing Student Teaching. **Journal of Teacher Education**, Washington, v.42, n.2, p.104-118, 1991.
- COCHRAN-SMITH, M. VILLEGAS, A.M.; ABRAMS, L.; CHAVEZ-MORENO, L.; MILLS, T.; STERN, R. Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 66, n. 2, p. 109-121, 2015.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CRISTINO, A.P.R.; KRUG, H.N. Um olhar Crítico-Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p.63-83, jan./abr. 2008.
- CUNHA, M.I.; ZANCHET, B.A.B.A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia.** 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

DELLEY, J.M.; SAUVIN, J.; TRÉBERT, D. L'autoconfrontation croisée : Regards sur une méthodologie d'analyse de l'activité. **Scénarios**, Genebra, v. 567, n. 1, n.p., jun. 2005.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1986.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. 2ª ed.

DESBIENS, J.F. Mutações dos contextos socioeducativo e socioprofissional e desenvolvimento dos saberes profissionais no ensino da educação física. In: BORGES, C.; DESBIENS, J.F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança.** Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.83, p. 601-625, ago. 2003.

DUBOIS, V. The Fields of Public Policy. In: HILGERS, M.; MANGEZ, E. (Orgs.). **Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and applications.** Abingdon: Routledge, 2015.

DUHIGG, C. **The Power of Habit: why we do what we do in life and business.** Nova York: Random House, 2014.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador – volume 2: Formação do Estado e Civilização.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ELIAS, N. **The Genesis of the Naval Profession.** Dublin: University College Dublin Press, 2007.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ENGLUND, T. Are professional teachers a good thing? In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (Org.). **Teachers' professional lives.** Londres: The Falmer Press, 1996. p.75-87.

ERAUT, M. **Developing professional knowledge and competence.** Londres: The Falmer Press, 1994.

ESTRELA, M.T. Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação**, Porto, v. 2, n. 2, p. 5-30, 2014.

FARIA, B.A.; MACHADO, T.S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.1, p. 120-129, jan./mar., 2012.

FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstructions des arguments pratiques dans l'enseignement. **Cahiers de la recherche en éducation**, Sherbrooke, v.1, n.1, p. 157-181, 1994.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. Physical Education Teacher Preparation in the Postmodern Era: Toward a Critical Pedagogy. In: FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (Org.). **Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport**. Nova York, Suny Press, 1997.

FERRY, N. M. An Inquiry into Schön's Epistemology of Practice: Exploring Links between Experience and Reflective Practic. **Adult Education Quarterly**, Atlanta, v. 48, n. 2, p. 298-112, 1998.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.J.; MELO, G.F.A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 307-335.

FLORES, M.A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

FONSECA; R.G.; SOUZA NETO, S. O profissionalismo na Educação Física: conflitos e disputas de jurisdições profissionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1099-1110, out./dez. 2015.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, M. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2005. 7ª ed.

FRANCO, M.A.S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011. 2ª edição.

FREEMAN, W.H. **Physical Education, Exercise, and Sport Science in a Changing Society**. Sudbury: Jones & Bartlett Learning, 2012.

FREIDSON, E. **Professional powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.

FREIDSON, E. **Profissão médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado**. São Paulo: Unesp, 2009.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 137-168, set. 2002.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2011.

GARIGLIO, J.A. BORGES, C. Saberes Docentes. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição Revisada e Ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 586-589.

GARIGLIO, J.A. **Fazeres e Saberes Pedagógicos de Professores de Educação Física**. Ujuí: Unijuí, 2013.

GATTI, B.A.; ANDRÉ, M.E.D.A.; GIMENES, N.A.S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 50, n. 1, p. 51-67, 2013.

GATTI, B.A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.

GATTI, B.A. Políticas de formação de professores. In: SCARELI, G. (Org.). **Educação, culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 206-233.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa-social**. São Paulo: Atlas, 2008. 6ª ed.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9 – 24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10 – 21, mar. 2010.

GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E.; RISTOW, R.W.; GLITZ, A.P. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, v.15, n.2, p. 1-11, 2013.

GOODSON, I.F. **Conhecimento e Vida Profissional**: Estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, 2008.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GORZONI, S.P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

GRABER, K.C.; KILLAN, C.M.; WOODS, A.M. Professional socialization, teacher education programs, and dialectics. In: RICHARDS, A.R.; GAUDREAU, K.L. (Orgs.). **Teacher Socialization in Physical Education: New Perspectives**. Nova York: Routledge, 2017. p. 64-78.

GREEN, K. **Understanding Physical Education**. Londres: Sage, 2008.

HARDMAN, K.; GREEN, K. Introduction. In: HARDMAN, K.; GREEN, K. **Contemporary Issues in Physical Education: International Perspectives**. Londres: Meyer & Meyer Sport, 2011. p. 8-29.

HARDMAN, K. Physical Education in Schools: a global perspective. **Kinesiology**, Zagreb, v. 40, n. 1, p. 5-28, 2008.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. **Learning to change: Teaching Beyond Subjects and Standards**. São Francisco: Jossey-Bass, 2001.

HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age**. Nova York: Teachers College Press, 1994.

HARGREAVES, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching: History and Practice**, Londres, v.6, n.2, p. 151-182, 2000.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. Nova York: Teachers College Press, 2012.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Understanding teacher development**. Nova York: Teachers College Press, 1992.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (Orgs.). **Teachers' Professional Lives**. Londres: Falmer Press, 1996. p. 1-27.

HARGREAVES, A. **Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity.** Nova York: Teachers College Press, 2003.

HAYES, S.; CAPEL, S.; KATENE, W.; COOK, P. An examination of knowledge prioritisation in secondary physical education teacher education courses. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 24, n. 1, p. 330-342, 2008.

HELSEBY, G.; MCCULLOCH, G. Teacher Professionalism and Curriculum Control. In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (Orgs.). **Teachers' Professional Lives.** Londres: Falmer Press, 1996. p.56-74.

HEMPHILL, M.A.; RICHARDS, K.A.R.; TEMPLIN, T.J.; BLANKENSHIP, B.T. A Content Analysis of Qualitative Research in the Journal of Teaching in Physical Education from 1998 to 2008. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 31, n. 1, p. 279-287, 2012.

HESSE, H. **Sidarta: um poema indiano.** Rio de Janeiro: Editora Delta, 1966.

HILGERS, M.; MANGEZ, E. Introduction to Pierre Bourdieu's theory of social fields. In: HILGERS, M.; MANGEZ, E. (Orgs.). **Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and applications.** Abingdon: Routledge, 2015.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Teachers: a Report of the Holmes Group.** East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HOUSSAYE, J. **Théorie et pratiques de l'éducation scolaire** (Tome 1– Le triangle pédagogique). Berne: Peter Lang, 1988.

HOYLE, E. The Professionalization of Teachers: A Paradox. In: GORDON, P. (Org.). **Is Teaching a Profession?** Londres: Institute of Education, University of London, 1985. p. 44-54.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

HUBERMAN, M. Teacher Development and Instructional Mastery. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (Orgs.). **Understanding teacher development.** Nova York: Teachers College Press, 1992, p. 122-142.

HUNTER, L. Bourdieu and social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. **Sport, Education and Society**, Philadelphia, v.9, n.2, p. 175-192, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 06/01/2018.

JACKSON, P.W. Helping Teachers Develop. In: HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (Orgs.). **Understanding teacher development.** Nova York: Teachers College Press, 1992, p. 62-74.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KANES, C. Challenging Professionalism. In: KANES, C. (Org.). **Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory**. Londres: Springer, 2010. p. 1-15.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K.M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 2ª edição. p. 39-59.

KIRK, D. Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 2, n. 2, p. 155-167, 1986.

KIRK, D. **Defining Physical Education: The Social Construction of a School Subject in Postwar Britain**. Londres: The Falmer Press, 2011.

KIRK, D. **Physical Education Futures**. Abingdon: Routledge, 2010.

LARSON, M.S. **The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis**. Berkeley: University of California Press, 1977.

LAWSON, H.A. **Invitation to Physical Education**. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1984.

LAWSON, H.A. Knowledge for work in the physical education profession. **Sociology of Sport Journal**, Birmingham, v.1, n. 2, p. 9-24, 1985.

LECHART, N.M.P. Trabalho. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição Revisada e Ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 647-650.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 255-277.

LISAHUNTER; SMITH, W; EMERALD, E. Pierre Bourdieu and his conceptual tools. In: LISAHUNTER; SMITH, W; EMERALD, E. (Orgs.). **Pierre Bourdieu and Physical Culture**. Londres: Routledge, 2015.

LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LUGLI, R. S. G. As representações dos professores primários: estratégia política e *habitus* professoral. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 5, n. 1[9], p. 231-62, jan./jun. 2005.

MACDONALD, D. Researching PETE: An account of explicit representations and covert knowledges. In: WRIGHT, J. (Org.). **Researching in physical and health education**. Wollongong: University of Wollongong, 2013. p. 23-39.

MACHADO, T.S.; BRACHT, V.; FARIA, B.A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F.Q. As práticas de desinvestimento pedagógica na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 02, p. 129-147, abr./jun. 2010.

MANOEL, E.J.; CARVALHO, Y.M. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, p. 303-318, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **El profesorado principiante: Inserción a la docencia**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MARTINY, L.E.; GOMES-DA-SILVA, P.N. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.22, n.4, p. 569-581, 2011.

MEDINA, J.P.S. **A Educação Física cuida do corpo...e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y Aprendizaje**, Rioja, v. 55, n.1, p. 59-72, 1991.

MILES, M.; HUBERMAN, M. **Qualitative Data Analysis**. Thousand Oaks: Sage, 1994. 2ª ed.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLLO, V.; FALZON, P. Auto – and allo – confrontation as tools for reflective activities. **Applied Ergonomics**, Atlanta, v. 35, n. 6, p. 531-540, nov. 2004.

MONTEIRO, A.R. **Profissão docente: profissionalidade e autorregulação**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

MURRAY, J.; CAMPBELL, A.; HEXTALL, I.; HULME, M.; JONES, M.; MAHONY, P.; MENTER, I.; PROCTER, R.; WALL, K. Research and teacher education in the UK: Building capacity. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 25, n. 1, p. 944-950.

NAPIER, D.B. Implementing educational, transformation policies: investigating issues of ideal versus real in developing countries. In: BAKER, D.P.; WISEMAN, A.W. (Orgs.). **Global Trends in Educational Policy**. Oxford: Elsevier, 2005. p. 59-98.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education**. Washington, D.C.: US Department of Education, 1983.

NEIRA, M.G. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 241-257, jan./mar. 2012.

NICHOLS, T. **The death of expertise: the campaign against established knowledge and why it matters**. Nova York: Oxford University Press, 2017. p. 252.

NONO, M.A.; MIZUKAMI, M.G.N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2012.

NÓVOA, A. A formação do professor – realidades e perspectivas. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2000, **Anais...** Santa Maria. 2000.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 2ª ed.

NÓVOA, A. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999a.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999b. 2ª ed.

NÓVOA, A. Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.74, 2001.

ODDONE, I.; RE, A.; CLOT, Y.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Messidor, 1981.

ORTIZ, H.M. **Educadores em Formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial**. 2002. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PAQUETE, J. Equity in educational policy: A priority in transformation or in trouble? In: BALL, Stephen J.; GOODSON, Ivor F.; MAGUIRE, M. (Orgs.). **Education, Globalisation and New Times**. Routledge: Abingdon, Oxon. 2007.

PARLEBAS, P. **Juego deporte y sociedad**. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PARSONS, T. The professions in the social structure. In: PARSONS, T. (Org.). **Essays in social structure**. Glencoe: Free Press. 1954.

PARSONS, T. **The social system**. Nova York: Free Press. 1951.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 2ª ed.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial dos docentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés Editora, 2001a. p. 141-186.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de decisão. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto alegre: Artmed, 2001c. p. 161-184.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRON, M.; LESSARD, C.; BÉLANGER, P.W. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? **Revue des sciences de l'éducation**, Montreal, v. 19, n. 1, p. 5-32, 1993.

PIMENTA, S.G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n.3, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PINHEIRO, E.M.; KAKEHASHI, T.Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717-722, 2005.

POPKEWITZ, T.S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORATH, M.; JOCHEM, P.; FOLLE, A.; FARIAS, G.O.; NASCIMENTO, J.V. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.4, p. 203-222, out./dez. 2011.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

RADWANSKI, G. **Ontario Study of the Relevance of Education, and the Issue of Dropouts**. Toronto: Ministério da Educação, 1988.

RAELIN, J. A. Toward an Epistemology of Practice. **Academy of Management Learning and Education**, Nova York, v. 6, n. 4, p. 495-519, 2007.

REISS JUNIOR, A.J. Occupational Mobility of Professional Workers. **American Sociological Review**, Washington, v. 20, n. 6, p. 693-700, 1955.

REYNOLDS, A. The Knowledge Base for Beginning Teachers: Education Professionals' Expectations versus Research Findings on Learning to Teach. **The Elementary School Journal**, Chicago, v. 95, n. 3, p. 199-221, jan. 1995.

RITZER, G.; WALCZAK, D. **Working: Conflict and Change**. Englewood Cliffs: Prentice Hall: 1986.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p.94-103, jan./abr. 2007.

ROSA, S.; LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 121-134, jan./mar. 2010.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

ROSSI, T.; CASSIDY, T. Knowledgeable Teachers in Physical Education: A View of Teacher's Knowledge. In: HARDY, C. A.; MAWER, M. (Orgs.). **Learning and Teaching in Physical Education**. Londres: Falmer Press, 1999.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUFINO, L.G.B. A memória como forma de preservação da história da educação: uma entrevista com duas professoras aposentadas. **Momento**, Rio Grande, v. 20, n. 1, p. 29-58, 2011.

RUFINO, L.G.B. **A pedagogia das lutas: caminhos e possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012a.

RUFINO, L.G.B. **A prática pedagógica das lutas nas academias de ginástica**. 2010. 184f. Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia (Bacharelado em Educação Física). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

RUFINO, L.G.B.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Análise das Práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.1, p. 393-406, jan./mar. 2017.

RUFINO, L.G.B.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Formação continuada de professores de Educação Física: estratégias para o desenvolvimento profissional à luz dos saberes docentes. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso

Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), 2016. **Anais...** Águas de Lindóia, 2016.

RUFINO, L.G.B.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Physical Education Teacher Education in Brazil: public policies historical analysis and recommendations to professional practice development. **Journal of Physical Education and Sport (JPES)**, Pitesti, v. xx, n. xx, p. xx xx, 2018. (PRELO).

RUFINO, L.G.B. “**Campos de luta**”: o processo de construção coletiva de um livro didático na Educação Física no Ensino Médio. 2012. 366f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012b.

RUFINO, L.G.B.; DARIDO, S.C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015.

RUFINO, L.G.B.; DARIDO, S.C. Pesquisa-ação e Educação Física escolar: analisando o estado da arte. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 242-251, jan./mar. 2014.

RUFINO, L.G.B. **Livro didático e Educação Física escolar**: interlocuções e entrelaçamentos. 2013. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia (Licenciatura em Educação Física). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

RUFINO, L.G.B. Os professores como autores de suas práticas: a pesquisa-ação na construção coletiva de um livro na Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.17, n.2, p. 433-457, maio/ago. 2017a.

RUFINO, L.G.B. O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v.23, n.4, p. 1257-1270, out./dez. 2017b.

RUFINO, L.G.B.; SOUZA NETO, S. A configuração do campo da formação de professores na Educação Física: uma análise sobre a Epistemologia da Prática na transição do paradigma artesanal para o profissional. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. xx, n. xx, p. xx, dez. 2018. (PRELO).

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SANCHES NETO, L. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa**. 2014. 325f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Epistemologia. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição Revisada e Ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014a, p. 249-252.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Epistemologia da Prática. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição Revisada e Ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014b, p. 252-255.

SANCHOTENE, M.U.; MOLINA NETO, V. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.9, n.1, p. 267-280, 2006.

SANCHOTENE, M.U.; MOLINA NETO, V. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 59-78, maio 2010.

SANCHOTENE, M.U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 447-158, 2013.

SANTOS, S.D.G.; DOUNIS, A.B.; FUMES, N.L.F.; ROSÁRIO, E.H.; SANTOS, A.R. Autoconfrontação e atividade docente: o que dizem as pesquisas brasileiras. In: MAIA, H.; FUMES, N.L.F.; AGUIAR, W.M.J. (Orgs.). **Formação, Atividade e Subjetividade: Aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguazu: Marsupial Editora, 2013. p. 173-192.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 4.855**. São Paulo, 27 de janeiro. 1931. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1931/decreto-4855-27.01.1931.html>. Acesso em: 05 jun. 2017.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 5.828**. São Paulo, 04 de fevereiro. 1933. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5828-04.02.1933.html>. Acesso em: 05 jun. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Deliberação SEE 154/2017**. São Paulo, 7 de julho. SEE, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Lei número 16.279**. São Paulo, 8 de julho. SEE, 2016.

SARTI, F.M. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 30, p. 47-65, 2008.

SARTI, F.M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D.A. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for the teaching and learning in the professions. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCHÖN, D.A. **Le Practicien Réflexif** : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.

SCHÖN, D.A. **The Reflective Practitioner**: How Professionals Think in Action. EUA: Basic Books, 1983.

SCHATZKI, T.R.; CETINA, K.K.; SAVIGNY, E.V. **The practice turn in contemporary theory**. Nova York: Routledge, 2001.

SETTON, M.G.C. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002. 22ª edição.

SHULMAN, L. Autonomy and Obligation: The Remote Control of Teaching. In: SHULMAN, L.S.; SYKES, G. (Orgs.). **Handbook of Teaching and Policy**. Boston: Allyn and Bacon, 1983, p. 484-504.

SHULMAN, L. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, Cambridge, v.134, n.3, p. 52-59, 2005.

SHULMAN, L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.57, n.1, p. 1-21, fev. 1987a.

SHULMAN, L.S. The Practical and the Eclectic: A Deliberation on Teaching and Educational Research. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v.14, n.2, p. 183-200, 1984.

SHULMAN, L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. Teaching Alone, Learning Together: Needed Agendas for the New Reforms. In: SERGIOVANNI, T.J.; MOORE, J.H. (Orgs.). **Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count**. Boston: Allyn and Bacon, 1988, p. 166-187.

SHULMAN, L. Theory, Practice, and the Education of Professionals. **The Elementary School Journal**, Chicago, v.98, n.5, p. 511-526, maio. 1998.

SHULMAN, L. The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. In: BERLINER, D.C.; ROSENSHINE, B.V. (Orgs.). **Talks to Teachers: A Festschrift for N. L. Gage**. Nova York: Random House, 1987b, p. 369-387.

SIEDENTOP, D. Content knowledge for Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 21, n. 4, p. 368-377, jul. 2002.

SILVA, M. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 335-360, dez. 2011.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 29, p. 152-164, maio/ago. 2005.

SILVA, M.F.G. **A prática como *locus* de formação de professores e produção de saberes na Educação Física**. 2014. 269f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SMYTH, J.; MCINERNEY, P. HATTAM, R. LAWSON, M. **Critical reflection on teaching and learning**. South Australia: Flinders Institute for the Study of Teaching, 1999.

SMYTH, J. Teachers' Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOARES, C.L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, L.E. **O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, J. de; MARCHI JUNIOR, W. Bourdieu e a sociologia do esporte. Contribuições, abrangência e desdobramentos teóricos. **Tempo Social**, São Paulo, v.29, n.2, p. 243-286, 2017.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L.C.; SILVA, M.F.G. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do *habitus* profissional de professor. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p. 1033-1044, out./dez. 2010.

SOUZA NETO, S.; RUFINO, L.G.B.; RODRIGUES, H.A.; FONSECA, R.G. Conflitos e tensões nas Diretrizes Curriculares de Educação Física: o campo profissional como um espaço de lutas e disputas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n.4, p. 734-746, out./dez. 2016.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F.M.; BENITES, L.C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.1, jan./mar. 2016.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V.P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés Editora, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, v. 1, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Quebec: Les Presses de L'Université Laval, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014. 9ª ed.

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R.T.; VOSGERAU, D.S.R.; BEHRENS, M.A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2012b. 2ª edição.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012a. 13ª ed.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000.

TINNING, R. Engaging Siedentopian Perspectives on Content Knowledge for Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 21, n. 4, p. 378-391, jul. 2002.

TINNING, R. Theoretical orientations in physical education teacher education. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Orgs.). **The Handbook of Physical Education**. Londres: SAGE Publications, 2013. p. 369-385.

THIRY-CHERQUES, H.R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Research methods in Physical Activity**. Champaign: Human Kinetics, 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TSANGARIDOU, N. Teachers' knowledge. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Orgs.). **The Handbook of Physical Education**. Londres: SAGE Publications, 2013. p. 502-515.

VALLE, I.R. **A era da profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VAN DER MAREN, J.M. Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. **Revue des sciences de l'éducation**, Montreal, v. 19, n. 1, p. 153-172, 1993.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, v. 7, n. 7, p. 27-65, 2003.

VIGARELLO, G. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas**, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003.

WEBER, M. **Essays in Sociology**. New York: Oxford University Press, 1946.

WHITEHEAD, J. How Do I Improve My Practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. **Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives**, Londres, v. 1, n. 1, p. 91-104, 2000.

WILLIAMS, N.F. The Physical Education Hall of Shame. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 63, n. 6, p. 57-60, 1992.

WILLIAMS, N.F. The Physical Education Hall of Shame, Part II. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 65, n. 1, p. 17-20, 1994.

WILLIAMS, N.F. The Physical Education Hall of Shame, Part III: Inappropriate Teaching Practices. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 67, n. 8, p. 45-48, 1996.

WILLIAMS, N.F. The Physical Education Hall of Shame, Part IV: More Inappropriate Games, Activities, and Practices. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 86, n. 1, p. 36-39, 2015.

WITTORSKI, R. A contribuição da Análise das Práticas para a Profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 15, p. 894-911, out./dez. 2014.

WITTORSKI, R. « La professionnalisation ». **Savoirs**, Paris, v. 17, n. 2, p. 9-36, 2008.

ZEICHNER, K. M. Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. **Journal of Education for Teaching**, Londres, v. 16, n. 2, p. 105-132, 1990.

ZEICHNER, K.M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, Madri, n. 220, p. 44-49, 1992.

ZEICHNER, K.M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ZEICHNER, K.M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZEICHNER, K.M.; TABACHNICK, B.R. Are the Effects of University Teacher Education “Washed out” by School Experience? **Journal of Teacher Education**, Washington, v.32, n.3, p. 7-11, maio/jun. 1981.

ZEICHNER, K.M. The practicum as an occasion for learning to teach. **South Pacific Journal of Teacher Education**, Newcastle, v. 14, n. 2, p. 11-28, 1986.